

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

La gestion participative dans une école secondaire québécoise :

état de la situation et perspective de développement

par

Louise Chenard

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Gestion de l'éducation et de la formation

Juillet 2011

CRP-Education

© Louise Chenard, 2011

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La gestion participative dans une école secondaire :

état de la situation et perspective de développement

Louise Chenard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directrice de recherche
Lise Corriveau

_____ Autre membre du jury
Serge Striganuk

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Cet essai aborde la question de la gestion participative au sein d'une école secondaire québécoise. C'est à partir de notre expérience personnelle et de notre pratique professionnelle que cette recherche fut entamée. Nous l'avons envisagé dans le but d'analyser notre propre style gestion en tant que direction d'école.

Nous visons trois objectifs spécifiques dans le cadre de cet essai :

1. Repérer les pratiques de gestion déjà en place dans l'établissement qui favorisent le développement d'une gestion participative tant sur le plan administratif que pédagogique;
2. Vérifier les perceptions des enseignants et des enseignantes et des membres de l'équipe de direction adjointe vis-à-vis des pratiques en place au regard d'une gestion participative;
3. Identifier des pratiques de gestion à mettre en place afin de bonifier le développement d'une gestion participative dans l'établissement et, s'il y a lieu, d'une plus grande implication du personnel enseignant et de l'équipe de direction adjointe dans les prises de décision.

Nous espérons ainsi mieux comprendre les perceptions du personnel enseignant et de direction afin de mettre en place des moyens qui facilitent l'engagement et la participation des actrices et des acteurs, particulièrement les enseignantes et les enseignants. Car malgré les aménagements mis en place au sein de l'école et la création de comités de travail qui visent à solliciter la participation des membres du personnel, il semble y avoir un nombre important d'enseignantes et d'enseignants qui ne se sentent pas impliqués dans la prise de décision. De ce constat la question de recherche s'est précisée et s'articule comme suit : dans le cadre de la réforme administrative et pédagogique, comment une direction d'établissement scolaire peut-elle s'assurer de développer une gestion participative dans une école secondaire?

Nous avons retenu six concepts et plusieurs théories afin d'appuyer l'analyse et l'interprétation des résultats. Ces concepts sont associés à la gestion participative. Évidemment, le premier concept présenté est celui de la gestion participative. Puis nous avons établi une distinction entre la gestion et le leadership. La décentralisation a été retenue puisqu'elle est le fruit de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998). Le concept de capacitation nous semblait pertinent puisque la gestion participative fait appel à l'autonomie. Le climat organisationnel se devait d'être souligné car il est associé au vécu du personnel. Enfin, le concept de la prise de décision s'imposait puisqu'il est au cœur de la gestion participative.

La présente recherche a une composante mixte où des données quantitatives sont jumelées à des données qualitatives. Cette recherche appliquée s'inscrit dans le courant naturaliste et utilise une méthodologie mixte. Ainsi, dans un premier temps, nous avons utilisé un questionnaire pour sonder les 130 enseignantes et enseignants ainsi que les six directions adjointes d'une école secondaire québécoise sur leurs perceptions vis-à-vis des pratiques en place au regard de la gestion participative et de l'autonomie dans la prise de décisions. Des entrevues dirigées furent ensuite réalisées auprès des directions adjointes. Ces entrevues regroupaient les mêmes objectifs que ceux du questionnaire, mais nous permettaient d'aller plus en profondeur. Il est important de noter que le travail de recherche a débuté lorsque nous étions à la direction même de cette école, mais s'est poursuivi alors que nous n'étions plus en poste. Cette situation a peut-être eu des incidences sur les réponses des enseignantes et des enseignants ainsi que des directions adjointes.

Les enseignantes et enseignants ainsi que les directions adjointes furent en mesure d'identifier des pratiques déjà en place qui favorisent le développement d'une gestion participative. Dans l'ensemble, tous s'entendent pour dire qu'il y a consultation des enseignantes et des enseignants et prises de décision de leur part

surtout sur les dossiers d'ordre pédagogique. Pour ce qui est du volet administratif, les réponses sont nuancées.

Nous avons été en mesure de valider les perceptions des répondantes et des répondants par rapport aux pratiques en place, ceux-ci ont nommé certains éléments qui permettraient de poursuivre voire d'améliorer le développement d'une gestion participative. La perception dans l'ensemble est bonne au regard de la gestion participative. Le personnel se sent respecté et encouragé à donner son avis et indique qu'il y a un esprit de collaboration entre les membres du personnel de l'école. Nous pouvons conclure, à partir des résultats, que la direction consultait réellement son équipe école et que celle-ci était impliquée dans la prise de décisions. En contrepartie, le personnel semble dire que malgré leur implication, on ne valorise pas suffisamment leur travail et leurs réussites.

Le dernier objectif explorait les pratiques qui inciteraient plus de participation. Les adjointes et les adjoints ont, selon les réponses fournies, une conception assez claire de ce qui constitue la gestion participative. Les conditions nécessaires à la gestion participative, selon Perron (1997), étaient au rendez-vous. L'implication des divers acteurs serait cependant souhaitable pour un meilleur partage de responsabilités et de pouvoir entre les différents groupes. Le fait de travailler dans une école de grande taille semble nuire à une bonne participation des enseignantes et des enseignants. Une meilleure définition des rôles de chacun ainsi qu'avoir plus temps pour se concerter, pour accompagner et superviser sont des points soulevés comme étant des changements souhaitables. Enfin, la reconnaissance des actrices et des acteurs est un point qui revient tant dans les résultats au questionnaire que dans les entrevues.

Les trois objectifs de la recherche furent rencontrés. Dans l'ensemble, les résultats, sont assez positifs et laissent de la place à l'amélioration. Les entrevues avec les adjointes et les adjoints permettent de donner un éclairage plus précis que les réponses au questionnaire. À la lumière de ces résultats et de l'interprétation qui

en suit, quatre recommandations sont émises afin de susciter plus de participation de la part des enseignantes et des enseignants.

La première clé pour s'assurer de développer un modèle de gestion participative est d'expliquer comment nous, comme direction, avons l'intention d'exercer notre hégémonie en formulant clairement le souhait que les décisions soient prises ensemble. La deuxième clé est d'établir des liens de confiance entre le personnel enseignant et la direction, utiles surtout en période de turbulence, ils doivent être cultivés par l'équipe de direction afin de pouvoir continuer à compter sur la participation de l'équipe enseignante. Il faut travailler avec les meneuses et meneurs du personnel enseignant qui seront le moteur du changement et entraîneront les autres membres du personnel. La troisième clé est d'utiliser les ressources disponibles de l'école et de la communauté pour créer un environnement de vie scolaire dynamique et encadré. La quatrième clé nous incite à repenser tout le système de valorisation du personnel. Il doit être planifié et intégré dans notre gestion. De plus, il faut se servir des conventions de gestion comme levier pour instaurer une approche de concertation vis-à-vis l'évaluation et la valorisation du travail des enseignantes et des enseignants.

Nous avons relevé certaines limites à cette recherche. Le questionnaire devait être répondu en ligne et quarante personnes sur une possibilité de 130 personnes l'ont fait. Nous aurions peut-être obtenu davantage de réponses en offrant une version papier. Nous avons nous-mêmes mené les entrevues auprès des adjointes et des adjoints. Malgré le fait que nous n'étions plus à la direction de l'école au moment des entrevues, nous croyons que cette situation a pu influencer les réponses des adjointes et des adjoints qui pouvaient ressentir un malaise à qualifier le style de gestion de leur ancienne direction. Nous avons observé également lors de la fin de l'entrevue que les réponses étaient courtes et succinctes. Il aurait été souhaitable d'arriver au cœur du sujet plus rapidement.

La démarche de cette étude pourrait possiblement aider une direction à porter un regard critique sur sa propre gestion. Les outils développés sont perfectibles et permettent de valider certaines perceptions de la direction vis-à-vis de sa gestion. Comme très peu de recherches ont été entamées exclusivement sur le thème de la gestion participative, il serait opportun de pousser plus loin la réflexion. La gestion participative dans un milieu éducatif semble en effet une approche gagnante, profitant à tous les acteurs et actrices.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	11
REMERCIEMENTS	13
INTRODUCTION	15
PREMIER CHAPITRE - CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	17
1. LE CONTEXTE	17
2. LA PROBLÉMATIQUE	21
3. LES QUESTIONS DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS POURSUIVIS	28
4. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE	29
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE THÉORIQUE	31
1. LES CONCEPTS	31
1.1 La gestion participative	31
1.2 Le leadership et la gestion	33
1.3 La décentralisation	35
1.4 L’empowerment	36
1.5 Le climat organisationnel	37
1.6 La prise de décision	38
2. LES THÉORIES	40
2.1 Le leadership	40
2.2 La gestion participative	45
2.2.1 Conditions nécessaires à la gestion participative	47
TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE	50
1. LE TYPE DE RECHERCHE ET LA MÉTHODOLOGIE	50
2. TECHNIQUE DE CUEILLETTE DES DONNÉES	53
2.1 Le questionnaire	53
2.2 Les entrevues dirigées	54
3. ÉCHANTILLONNAGE	56
3.1 Le questionnaire	56
3.2 Les entrevues dirigées	57

4. DÉROULEMENT	58
4.1 Le questionnaire	58
4.2 Les entrevues dirigées	58
5. TRAITEMENT DES DONNÉES	59
5.1 Le questionnaire	59
5.2 Les entrevues dirigées	59
QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	61
1. RÉSULTATS AU QUESTIONNAIRE	61
1.1 Pratiques de gestion existantes au regard de la gestion participative	62
1.2 Perceptions des répondantes et des répondants vis-à-vis des pratiques existantes de gestion participative	63
1.3 Perception de l'autonomie dans la prise de décision	65
2. RÉSULTATS À L'ENTREVUE DIRIGÉE	66
2.1 Pratiques de gestions existantes au regard d'une gestion participative	66
2.2 Perceptions des répondantes et des répondants vis-à-vis des pratiques existantes de gestion participative en place dans l'établissement	70
2.3 Pratiques de gestion pour une plus grande implication	75
CINQUIÈME CHAPITRE – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS	82
1. PRATIQUES EXISTANTES VIS-À-VIS D'UNE GESTION PARTICIPATIVE	83
1.1 Interprétation des résultats au questionnaire	83
1.2 Interprétation des résultats aux entrevues	86
2. LES PERCEPTIONS AU REGARD DE LA GESTION PARTICIPATIVE	88
2.1 Interprétation des résultats au questionnaire	89
2.2 Interprétation des résultats aux entrevues	93
3. PRATIQUES DE GESTION POUR UNE PLUS GRANDE IMPLICATION ...	97
4. RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LA QUESTION DE RECHERCHE	103
CONCLUSION	114
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	122

ANNEXES	126
A – TABLEAU 1 Modèle Hersey, Blanchard – Leadership situationnel	126
B – TABLEAU 2 Le climat de type participatif consultatif	127
C – TABLEAU 3 Le climat de type participatif : participation de groupe	128
D – QUESTIONNAIRE GESTION PARTICIPATIVE	129
E – QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE DIRIGÉE	132
F – TABLEAU 10 Caractéristiques des adjointes et des adjoints	135
G – TABLEAU 11 Pratiques existantes qui favorisent le développement d'une gestion participative	136
H – TABLEAU 12 Perceptions des répondantes et des répondants au regard d'une gestion participative	137
I – TABLEAU 13 Perceptions des répondantes et des répondants au regard de l'autonomie dans la prise de décision	139
J – TABLEAU 15 Prise de décisions pédagogiques par les enseignantes et les enseignants	140
K – TABLEAU 16 Perceptions du climat de l'école par les adjointes et les adjoints	141
L – TABLEAU 19 Perception de l'influence sur la prise de décisions des intervenantes et des intervenants selon les adjointes et les adjoints	142

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Modèle Hershey, Blanchard – leadership situationnel	126
Tableau 2 – Climat de style participatif : consultatif	127
Tableau 3 – Climat de style participatif : participation de groupe	128
Tableau 4 – Implantation de la gestion participative	48
Tableau 5 – Fondements philosophiques	51
Tableau 6 – Types de méthodologies	52
Tableau 7 – Répartition par sexe	56
Tableau 8 – Années d'expérience en éducation	57
Tableau 9 – Années d'expérience à l'école secondaire	57
Tableau 10 – Caractéristiques des adjointes et adjoints	135
Tableau 11 – Pratiques existantes qui favorisent le développement d'une gestion participative	136
Tableau 12 – Perceptions des répondantes et des répondants au regard de la gestion participative	137
Tableau 13 – Perception des répondantes et des répondants au regard de l'autonomie dans la prise de décision	139
Tableau 14 – Mécanismes de gestion qui assurent au personnel enseignant une place au sein des décisions	67
Tableau 15 – Prise de décisions pédagogiques par les enseignantes et les enseignants	140
Tableau 16 – Perception du climat de l'école par les adjointes et les adjoints	141

Tableau 17 – Perception de l’encouragement au travail d’équipe par les adjointes et les adjoints	71
Tableau 18 – Perception de l’exercice du leadership de la directrice par les adjointes et les adjoints	72
Tableau 19 – Perception du poids relatif de l’influence sur la prise de décision des divers intervenantes et intervenants selon les adjointes et les adjoints	142
Tableau 20 – Synthèse du poids relatif de l’influence sur la prise de décision par les actrices et acteurs de l’école selon les adjointes et les adjoints	74
Tableau 21 – Définition de la gestion participative pour les adjointes et les adjoints	75
Tableau 22 – Perception du modèle idéal de partage du pouvoir par les adjointes et les adjoints	77
Tableau 23 – Perception des adjointes et des adjoints à ce qu’il manque à l’école au regard de la gestion participative	78
Tableau 24 – Perception des changements encourageant plus de participation du personnel enseignant selon les adjointes et les adjoints	80
Tableau 25 – Résultats globaux des pratiques existantes qui favorisent le développement d’une gestion participative	83
Tableau 26 – Synthèse des résultats sur les perceptions au regard de la gestion participative	89

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier le Département de gestion de l'éducation et de la formation de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pour sa grande ouverture vis-à-vis de ma démarche pour l'obtention de la maîtrise en administration scolaire. Cet essai a débuté il y a quelques années et, pour des raisons de santé, j'ai suspendu sa rédaction. Il y a un an, mon employeur m'a permis de vivre une nouvelle expérience et j'ai assumé de nouvelles fonctions quittant ainsi l'école secondaire où j'agissais à titre de directrice. Mon mandat principal était d'accompagner et de soutenir les nouvelles directions du secondaire et du primaire. Ce type d'emploi m'a permis de renouer avec les études. Je ressentais le désir de terminer ce qui avait déjà été bien entamé.

Mme Lise Corriveau est présente depuis la première heure dans ma démarche de vouloir compléter les quinze derniers crédits afin d'obtenir une maîtrise. Elle fut mon guide, armée de patience et de bons conseils. Je veux la remercier pour sa belle générosité. C'est une professeure dont les valeurs de rigueur, de respect et de clarté animent son accompagnement. La recherche scientifique est moins un secret pour moi et, grâce à elle, j'ai maintenant une juste appréciation vis-à-vis de la recherche universitaire et du travail exigeant du chercheur.

Mes études universitaires de 2^e cycle sont sous le sceau de l'Université de Sherbrooke. C'est avec fierté que je dépose le fruit de ma réflexion et de mon expérience. Je crois sincèrement que cet essai m'a permis de mieux comprendre les enjeux d'une gestion participative. J'espère pouvoir transférer ces connaissances lors de futurs mandats d'accompagnement de directions d'école.

*L'implication et la participation
aux processus décisionnels créent une
dynamique de sens et de reconnaissance.
Marie Bouchard(1996)*

INTRODUCTION

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) élaborait en 1993 une première réflexion sur le modèle de gestion en éducation et la nécessité d'un changement de paradigme avec sa publication *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Le Conseil souhaitait une plus grande souplesse, une simplicité de la structure et situer la responsabilité le plus près possible du lieu même où se passe l'action, soit dans l'établissement. Pour effectuer ce virage, le milieu de l'éducation devait se donner une vision de gestion, proposer une manière de diriger dans un contexte de décentralisation, déterminer les mandats à assumer entre les divers paliers de responsabilités, déterminer le type d'encadrement budgétaire à assumer entre les divers acteurs et enfin travailler sur les concepts de l'évaluation et de la reddition de compte.

La nécessité du système de l'éducation de s'arrimer aux grands changements de la société tels les changements technologiques, l'emprise des médias, le néo-libéralisme, la mondialisation des marchés devenait évidente. Le Conseil a touché plusieurs aspects dans sa publication (*Ibid*) : la place de la technologie, le développement de l'évaluation institutionnelle, la révision des rôles des gestionnaires, l'obligation de l'imputabilité, la planification stratégique des activités, la valorisation de la responsabilité des ressources humaines dans l'entreprise éducative, la simplification des structures et des encadrements. Les États généraux sur l'éducation ont suivi deux ans plus tard (Gouvernement du Québec, 1996) et dès 1997, le Gouvernement du Québec annonçait une refonte complète de la Loi sur l'instruction publique avec le projet de Loi 180 qui introduisait non seulement la création des commissions scolaires linguistiques mais un remaniement des rôles et des responsabilités entre les partenaires de l'éducation. La gestion participative devint alors un incontournable dans le milieu scolaire

particulièrement avec les modifications apportées à la LIP (Gouvernement du Québec, 1998). Les intentions du Législateur lors de l'élaboration de cette Loi s'axaient autour de la décentralisation des pouvoirs et le repartage des responsabilités entre les divers intervenants du milieu scolaire. La gestion d'aujourd'hui doit être axée sur la gouvernance des personnes plutôt que sur l'administration des choses.

Au sein de notre établissement scolaire, nous avons mis en place plusieurs structures encourageant cette forme de participation. Mais, il semble que ce sont toujours les mêmes qui sont au rendez-vous et que seul un petit nombre d'enseignantes et d'enseignants se sentent vraiment impliqués dans le processus de prises de décision. À la lumière de ce constat, nous évaluerons les perceptions du personnel enseignant et de l'équipe des adjointes et des adjoints à la direction face à leur implication au sein des décisions et explorerons les approches gagnantes pour une implication plus grande de leur part. Par cet essai, nous tenterons de répondre à la question suivante : dans le cadre de la réforme administrative et pédagogique, comment une direction d'établissement scolaire peut-elle s'assurer de développer une gestion participative dans une école secondaire?

Cet essai se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique entourant la gestion participative. Il expose le contexte du milieu de l'éducation tel que nous le vivons, établit la problématique liée à la mise en place d'un modèle de gestion participative et formule le problème sur le plan de l'adhésion du personnel enseignant et de l'équipe des adjointes et des adjoints à ce modèle. Les questions reliées à cet essai y sont élaborées ainsi que les objectifs poursuivis. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel et théorique entourant la gestion participative. Le troisième chapitre traite de la méthodologie pressentie pour la recherche. La présentation des résultats ainsi que l'analyse de ceux-ci se retrouvent au chapitre 4. Les résultats proviennent d'un questionnaire rempli par les enseignantes et les enseignants ainsi que les adjointes et les adjoints et des entrevues auprès des directions adjointes. Enfin, le chapitre 5 inclut l'interprétation des résultats et les recommandations qui en découlent.

PREMIER CHAPITRE

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de la recherche. Il situe le contexte dans lequel l'école vit des changements importants sur une courte période de temps. Le problème, la question de recherche et les objectifs poursuivis dans le cadre de cet essai seront exposés par la suite.

1. LE CONTEXTE

Le Gouvernement du Québec a lancé une vaste consultation auprès de la population et a rédigé *Les États généraux sur l'éducation* en 1995-1996. Il semblait clair, aux conclusions de la consultation, qu'il était grand temps de revoir notre système d'éducation instauré à la suite du Rapport Parent 30 ans auparavant. Un désir de renouvellement profond s'est fait ressentir. Les États généraux sur l'éducation (Gouvernement du Québec, 1996) établissent que la population n'est plus satisfaite de l'école, que le taux de décrochage est trop élevé, que les exigences sont de plus en plus diminuées : l'école n'est pas assez exigeante.

La publication du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1995), *Vers la maîtrise du changement en éducation* établit que « la complexité nouvelle des situations de toutes sortes exige qu'on pense différemment, qu'on songe à des nouvelles démarches, puisque les anciennes façons de faire se révèlent de plus en plus inefficaces » (p.25). Les enfants d'aujourd'hui ne sont pas les mêmes, la famille s'est transformée, notre société vit de grands changements et la technologie influence au quotidien nos vies et transforme notre planète où le temps et la distance s'estompent. La mondialisation des marchés est une réalité et les exigences du marché du travail évoluent au même rythme que les nouvelles technologies. L'école est sur la sellette, elle doit changer, s'adapter à ces nouvelles réalités. Elle est interpellée à revoir en profondeur ses façons de faire, ses approches pédagogiques et rehausser son taux de réussite.

Durant les années 60, la vision de l'éducation était axée sur l'accessibilité à une éducation de qualité tandis que cette dernière grande réforme de l'an 2000 mise sur la réussite de tous (Gouvernement du Québec, 1997). Un projet de société fort ambitieux s'amorce où la lutte contre le décrochage scolaire et l'augmentation significative de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires deviennent des objectifs prioritaires. Pour relever ces défis, le Législateur conçoit le projet de loi 180 qui donne à l'école une plus grande autonomie aux plans éducatif et pédagogique : ce projet de Loi 180 modifie la Loi sur l'instruction publique adoptée le 1 juillet 1998.

Ce grand remue-ménage a entraîné des changements en profondeur et notre système d'éducation connaît depuis une évolution et une transformation importante en l'espace de treize ans. On peut nommer quelques chantiers lancés depuis 1997 :

1. Introduction de la réforme de l'éducation (Gouvernement du Québec, 1997a);
2. La Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998);
3. Le projet de loi 124 qui modifie la LIP (Gouvernement du Québec, 2002);
4. Une nouvelle politique de l'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2003a);
5. Une nouvelle politique d'intégration des élèves HDAA (Gouvernement du Québec, 2003b);
6. Un nouveau régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2005);
7. Le projet de loi 29 qui modifie la LIP (Gouvernement du Québec, 2008).

La LIP (*Ibid.*) exige certaines modifications sur la façon de faire dans les écoles :

1. La décentralisation des pouvoirs vers les écoles (Chapitre 3);
2. La création d'un Conseil d'établissement où les parents et le personnel de l'école partagent certains pouvoirs décisionnels (art. 42 à art. 95);

3. La modification du rôle de la direction vers un rôle politique et d'influence (art. 96.8 à art. 96.26);
4. L'élaboration d'un projet éducatif et d'un plan de réussite (art. 36 et art. 37);
5. La mise en place d'un modèle de gestion participative (art. 75 à 77; art. 84 à 89).

En faisant le tour de la LIP, on retient quatre éléments dans la Loi qui assure une certaine démocratisation autour des décisions. Premièrement, il y a la création du Conseil d'établissement (CÉ) (art. 42 à l'art. 95) qui assume un certain nombre de fonctions et de responsabilités importantes touchant la mission de l'école par l'élaboration et l'adoption de son projet éducatif et de son plan de réussite (art. 74; art. 75). Le CÉ adopte le budget de l'école préparé par la direction et le soumet à la commission scolaire (art. 95). Il adopte également le rapport annuel (art. 82). Il approuve des objets de nature pédagogique tels l'application du régime pédagogique (art. 84), les projets spéciaux (art. 87), le temps alloué aux matières (art. 86) et les règles de conduite (art. 76).

En deuxième lieu, il y a des responsabilités dévolues au personnel enseignant enchâssées dans la Loi touchant des décisions d'ordre pédagogique. Celui-ci doit proposer à la direction et celle-ci adopte (art. 96.15). En troisième lieu, la Loi prévoit la formation d'un comité consultatif de gestion où l'ensemble des directions d'établissement participe à l'élaboration des politiques et des règlements de la Commission scolaire (art. 96.25).

Enfin, il y a l'ensemble des fonctions et responsabilités de la direction d'école qui lui confère un certain pouvoir décisionnel que la Commission scolaire ne peut ignorer (art. 75 et 76; art. 84; art. 86; art. 87; art. 91; art. 93; art. 94; art. 96.12; art. 96.13; à l'art. 96.18 art. 96.20 à art. 96.22; art. 96.24). Cet équilibre entre les diverses structures du monde scolaire engage un dialogue et ouvre la voie à une plus grande gestion participative à tous les niveaux.

L'ajout du projet de Loi 124 en 2002 a ouvert deux nouveaux chantiers :

1. L'obligation d'élaborer un projet éducatif et un plan de réussite qui s'arrime avec le plan stratégique de la Commission scolaire (art. 36.1, art. 37.1 et art. 96.25);
2. L'introduction des principes de reddition de compte des écoles en lien avec son plan de réussite (art. 82, art. 83).

Enfin, la toute dernière mouture qui a modifié la LIP, le projet de loi 29 (2008), donne au Ministère le pouvoir de fixer des attentes de résultats aux commissions scolaires en élaborant une convention de partenariat (art. 209.1). C'est par le biais d'un plan stratégique que les commissions scolaires établissent les enjeux, les orientations et les objectifs qui tiennent compte des indicateurs nationaux établis par le ministre et du plan stratégique du ministère de l'Éducation. Les commissions scolaires doivent à leur tour s'entendre avec leurs écoles sur une convention de gestion et de réussite éducative qui, avec une approche axée sur les résultats enchâssée dans la Loi sur l'instruction publique, s'arrime avec le plan stratégique de la Commission. (art. 209.2). Une nouvelle ère débute en éducation, celle d'une reddition de compte axée sur les résultats.

En modifiant la Loi sur l'instruction publique, le Ministère a introduit une réforme pédagogique audacieuse basée en grande partie sur le socioconstructivisme et l'approche par compétence. Le Renouveau pédagogique de l'école québécoise, en place depuis la dernière décennie, appelle à un changement du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2002). L'élève est reconnu comme étant l'acteur principal de ses apprentissages et l'enseignant ou l'enseignante agit à titre de guide afin de faciliter la construction des savoirs et l'acquisition des compétences. L'approche par compétence demande d'actualiser les stratégies d'enseignement et d'apprentissage selon les modèles des sciences cognitives (Tardif, 2003). En plaçant l'élève au cœur de ses apprentissages

et l'évaluation au service des apprentissages, on décèle l'émergence d'une démocratisation jusqu'au sein de la classe.

Tous ces changements amorcés il a plus de treize ans interpellent les directions d'établissement à revoir également leurs pratiques de gestion. Selon Derouet et Dutercq (1997, dans Gather Thurler, 2000), « nous sommes passés d'une conception de l'évolution qui descendrait du haut vers le bas à une conception qui, au contraire, remonterait du bas vers le haut » (p.50).

L'équipe école est constituée d'un ensemble d'intervenantes et d'intervenants : les parents, le personnel enseignant, les élèves dont certains siègent au Conseil d'établissement ou au conseil étudiant, le personnel de soutien et professionnel, les partenaires communautaires et la direction. Le personnel enseignant est le groupe le plus significatif tant sur le plan du nombre que sur celui de l'impact au niveau des décisions. La gestion participative est un mode de gestion que sous-tend la LIP (Gouvernement du Québec, 1998). La direction de l'établissement fait face à plusieurs interlocutrices et interlocuteurs ayant des leviers de pouvoirs : le Conseil d'établissement, les parents, le personnel enseignant, le personnel non-enseignant, la commission scolaire et enfin la communauté. Elle doit donc avoir le souci de mettre en place des mécanismes, des structures et des procédures qui favorisent la gestion participative. Ce modèle exige énormément de souplesse de toutes les intervenantes et de tous les intervenants, consomme beaucoup de temps car il y a plusieurs lieux de concertation et enfin demande un certain engagement de la part des actrices et des acteurs à être actif dans le processus.

2. LA PROBLÉMATIQUE

L'école secondaire que nous avons dirigée de janvier 2003 à décembre 2009, est située sur le territoire de Montréal. Elle est composée de trois édifices : l'un qui regroupe 570 élèves dont 14 groupes du premier cycle, 3 groupes d'accueil et 5

groupes de cheminement particulier, l'autre qui accueille 1250 élèves dont 27 groupes du deuxième cycle, 12 classes d'accueil et 15 classes de cheminement particulier enfin le 3^e édifice regroupe une centaine d'élèves inscrits au Programme de formation axé sur l'emploi. La clientèle se compose de plus de 100 ethnies différentes et au-delà de 68 langues parlées. Plus de 68 % des élèves sont nés hors Québec et 92 % des parents sont nés également hors Québec. Cette école secondaire est l'une des écoles les plus ethniques au Québec et est un établissement reconnu par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS) comme étant un milieu défavorisé. Elle est ciblée par la *Stratégie d'intervention d'Agir Autrement* (SIAA) qui permet d'explorer des approches gagnantes en milieu défavorisé. Pour accomplir notre mission, nous avons 130 enseignantes ou enseignants, 50 employés de soutien technique administratif et manuel et une douzaine de professionnelles ou professionnels. Six directions adjointes complétaient l'équipe de direction et étaient réparties dans les trois bâtisses. Nous avons assumé la fonction de directrice de l'école secondaire de janvier 2003 à décembre 2009. À compter de janvier 2010, nous n'étions plus à la direction de l'école mais en fonction à la commission scolaire pour accompagner l'insertion de huit nouvelles directions au secondaire. Ainsi, une partie importante du travail de recherche fut menée alors que nous n'étions plus à la direction de l'école.

À notre arrivée en fonction en janvier 2003, nous avons constaté qu'il y avait eu peu de délégation de la part de l'ancienne direction de l'établissement. Par exemple, la responsabilité principale des adjointes ou des adjoints se limitait à la discipline des élèves de leur secteur. Le Comité de participation des enseignants et enseignantes (CPEE), composé d'enseignantes et d'enseignants de deux édifices, était le lieu d'échange et d'implication où la direction siégeait sans l'apport des adjointes ou adjoints. Le personnel de soutien était peu consulté sur les objets qui les touchaient. Au début de notre mandat, nous avons rencontré l'équipe de gestion et nous avons déterminé ensemble la répartition de leurs responsabilités et des budgets associés. La présence des adjointes ou des adjoints sur tous les comités

importants de l'école fut également précisée. Le Comité de participation des enseignantes et des enseignants a vu ses responsabilités s'accroître en devenant responsable de tous les budgets de perfectionnement enseignant et celui des soldes liés au budget des stagiaires. Par souci de transparence, le budget de l'école et le paramètre enseignant étaient présentés à cet organisme de représentation afin de créer des liens de confiance.

Le personnel enseignant des classes fermées (accueil et cheminement) ont vu leur budget de classe décentralisé et chaque enseignante ou enseignant qui accueillait un stagiaire recevait la somme de 400 \$ qu'il dépensait selon les normes établies par le CPEE. Après sept années en fonction à titre de directrice de cette école, les responsabilités attribuées aux adjointes ou adjoints, par exemple, le suivi du personnel professionnel et du personnel de soutien ainsi que les budgets reliés aux divers projets, ont continué de s'accroître ainsi que celles du personnel enseignant. Voici quelques exemples du niveau d'implication des enseignantes et des enseignants :

1. Formation d'un enseignant ressource pour la réforme. Celui-ci a donné deux formations sur la réforme et prépare une 3^e session pour les enseignantes et les enseignants de 3^e secondaire;
2. Formation d'un enseignant ressource pour l'enseignement stratégique;
3. Implication de huit enseignantes et enseignants pour une formation de trois ans en enseignement stratégique;
4. Formation d'un comité pédagogique qui a comme mandat de réfléchir sur la formation continue, le perfectionnement et l'aménagement du temps;
5. Formation de trois comités pour travailler sur l'élaboration de trois concentrations : sports, sciences et monde;
6. Formation d'un comité pour réviser le projet éducatif et travailler sur le plan de réussite en lien avec le plan stratégique de la Commission scolaire.
L'équipe-école a été consultée tout au long du processus;

7. Modification en profondeur du code de vie de l'école. Celui-ci est maintenant plus éducatif que coercitif. Toutes les instances furent consultées et mises à contribution.

Toutefois, malgré tous ces aménagements et ces comités, une proportion importante d'enseignantes et d'enseignants disent alors avoir le sentiment de ne pas être impliqués dans la prise des décisions. Les enjeux seraient, à leur avis, décidés d'avance et le pouvoir serait concentré entre les mains de la direction. D'après notre perception de la réalité, ils peuvent pourtant exercer ce pouvoir à divers endroits, soit via le CPEE ou le Conseil d'établissement ou l'assemblée générale.

D'ailleurs, plusieurs membres du personnel disent que les décisions de toute façon appartiennent à la direction. Ils s'expriment peu lors des discussions au Conseil d'établissement qui demeure, selon nous, un levier important pour eux. À moins d'une démarche de la part de la direction, le personnel enseignant ne prend pas les initiatives prévues par la Loi sur l'instruction publique par l'article 96.15 (Gouvernement du Québec, LIP, 2008). Cet article cible cinq grands axes de nature pédagogique où les enseignantes et les enseignants proposent [...] et la direction approuve :

- a) les programmes d'études locaux;
- b) les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques;
- c) le choix des manuels scolaires et du matériel didactique;
- d) les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève;
- e) les règles de classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre.

Cette attitude ne se limite pas à la question pédagogique mais aussi aux aspects administratifs. Le manque de concertation entre eux prend peut-être sa source dans la façon dont ils exercent leur profession : seul.

Le métier d'enseignant fait partie des professions qui favorisent l'isolement : il demeure légitime de travailler seul, dans un espace

protégé contre toute ingérence. Selon Ranjart (1998), qui parle à ce sujet d'un égoïsme collectif, l'individualisme n'est pas seulement une norme implicite, ou un droit, il est un choix culturel, considéré souvent comme une vertu. (Gather Thurler, 2000, p. 65)

La place du Conseil de participation des enseignantes et des enseignants (CPEE), comité né de leur Convention collective, est mieux exploitée car le Chapitre quatre de la Convention Collective prévoit clairement les items sur lesquels la direction a l'obligation de consulter. Notre convention collective locale comprend plusieurs éléments où la direction a l'obligation de consulter. Nous ne ferons pas une liste exhaustive de ces éléments mais les plus importants sont :

- La grille matière;
- Les orientations propres à l'établissement;
- Les modalités d'application des nouveaux programmes;
- L'établissement, les modifications et l'application du règlement de l'établissement;
- L'établissement de l'échéancier de toutes les activités;
- La répartition budgétaire;
- L'organisation de la suppléance;
- L'organisation des sessions d'examens;
- Le plan de réussite de l'école;
- Les règles de conduite des élèves et les mesures de sécurité;
- Les modalités d'application du régime pédagogique.

Mais la Loi va beaucoup plus loin et leur confère de grandes responsabilités d'ordre pédagogique bien ciblés par l'article 96.15 (Gouvernement du Québec, LIP, 2008). Elle engage le personnel enseignant à travailler en équipe et ce, de façon autonome, afin d'élaborer ces diverses propositions liées aux cinq axes pédagogiques.

Le Renouveau pédagogique de l'école québécoise remet en question plusieurs pratiques tant sur le plan pédagogique que sur le plan de la gestion de classe. Le passage d'un paradigme d'enseignement à celui de l'apprentissage peut susciter des résistances de la part des enseignantes et enseignants (CSE, 1995). L'élève est au cœur de ses apprentissages et l'enseignante ou l'enseignant devient un guide dans ce processus. Cette notion invite les enseignantes et les enseignants à utiliser le socioconstructivisme dans leurs approches pédagogiques et, de plus, les interpellent à la différenciation des apprentissages où l'on reconnaît que chaque apprenant a son rythme, sa façon d'appréhender le monde, son modèle cognitif. De plus, au secondaire, le cycle d'apprentissage, organisation pédagogique qui engage le personnel enseignant à travailler en collaboration pour tout ce qui touche l'évaluation des apprentissages et la promotion des élèves, est introduit (Gouvernement du Québec, 1997b). Il est difficile de penser que ce virage peut se faire sans, au préalable, développer le travail d'équipe, le partage et une plus grande participation à tous les pans de la vie scolaire. Cet engagement mène vers une professionnalisation du métier d'enseignant, un aspect qui n'est guère reconnu par la Convention collective du personnel enseignant puisque la Convention enchâsse l'organisation du travail de façon rigide. Mais à tout le moins, il y a du temps consacré pour des rencontres après le temps de travail tant au niveau national qu'au niveau local.

Grâce aux échanges générés par la révision du projet éducatif et du plan de réussite et avec l'accord des enseignants, nous avons structuré l'horaire-maître afin de créer au moins une période libre sur un cycle de 9 jours pour les disciplines de base telles le français, les mathématiques, les sciences, l'anglais, certains groupes en cheminement particulier. Il était entendu que ces périodes devaient être choisies comme étant l'une de leur période de disponibilité dans le cadre du 27 heures de travail/semaine. Cette période devait servir comme moment de rencontre pédagogique, de moment de planification et préparation des évaluations. Les enseignantes et les enseignants de français ont utilisé de façon systématique cette période mais les autres disciplines devaient être encadrées ou exhortées à se

rencontrer. La nécessité de créer un environnement de travail d'équipe était dictée par notre plan de réussite qui exigeait que toutes les matières fournissent leur planification pédagogique pour chaque étape. Celle-ci était diffusée aux élèves et aux parents. Il y avait donc besoin de se rencontrer. De plus, toutes les situations d'évaluation et d'apprentissage devaient être communes engageant le dialogue. Cette planification visait en fait trois objectifs :

1. Informer les parents leur permettant ainsi d'exercer un meilleur suivi auprès de leur enfant;
2. Créer des temps forts de concertation et de dialogue parmi les enseignants d'un même niveau et par discipline;
3. Mieux distribuer les moments d'évaluation afin d'éviter la surcharge pour les élèves et de fait améliorer la réussite éducative.

La période libre commune et la planification par étape sont deux innovations qui interpellaient l'autonomie des enseignants. Les adjoints ont été obligés au début d'utiliser la convocation pour engager les enseignants au travail d'équipe et de faire des rappels multiples pour recevoir leur planification. À la deuxième année, la majorité des matières utilisaient les périodes communes de rencontre et les planifications étaient remises avec plus de diligence. Les enseignantes et enseignants semblaient être satisfaits à l'égard de ces aménagements particuliers. Une majorité a demandé de reconduire le temps de rencontre et la planification par étape. Dans l'ensemble, nous percevons, au fil des années, un climat de travail plus positif. Nous croyons qu'en créant des espaces de dialogue, les enseignantes et les enseignants verront avec le temps les bienfaits des échanges pédagogiques et la participation aux décisions au sein de l'école sur la réussite de leurs élèves.

Plusieurs espaces de rencontre sont prévus au sein de l'établissement pour s'engager dont le CPEE, le conseil d'établissement, le comité de pilotage SIAAA, et divers autres comités. Malgré tout ce qui a été mis en place pour favoriser une gestion participative, le problème demeure. Ce sont souvent les mêmes qui sont au

rendez-vous et des plaintes sont souvent formulées. Les enseignantes et les enseignants deviendraient des actrices et des acteurs majeurs au sein de l'établissement et exerceraient leur leadership pédagogique si un plus grand nombre d'individus s'impliquait et travaillait ensemble influençant ainsi l'ensemble de l'équipe enseignante.

3. LES QUESTIONS DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS POURSUIVIS

Dans le contexte de la Loi sur l'instruction publique, du Renouveau pédagogique, de la décentralisation des pouvoirs et du régime pédagogique et compte tenu de la situation observée dans notre école au regard de la gestion participative, nous cherchons, dans le cadre de cet essai, à répondre à la question générale suivante : dans le cadre de la réforme administrative et pédagogique, comment une direction d'établissement scolaire peut-elle s'assurer de développer une gestion participative dans une école secondaire?

À la lumière de la question générale, trois questions spécifiques se posent :

1. Selon les enseignantes et les enseignants ainsi que l'équipe de direction adjointe, quelles sont les pratiques existantes qui favorisent leur participation?
2. Quelles sont les perceptions des enseignantes, des enseignants et de l'équipe de direction adjointe sur le plan de leur participation dans la prise de décision?
3. Quelles seraient les pratiques de gestion ou les mécanismes à mettre en place afin de poursuivre le développement d'une gestion participative et, s'il y a lieu, d'une implication plus grande de ces membres du personnel dans la prise de décisions?

De façon plus spécifique, nous visons les objectifs suivants :

1. Repérer des pratiques de gestion déjà en place dans l'établissement qui

favorisent le développement d'une gestion participative tant sur le plan administratif que pédagogique;

2. Vérifier les perceptions des enseignants et des enseignantes et des membres de l'équipe de direction adjointe vis-à-vis des pratiques en place au regard d'une gestion participative;
3. Identifier des pratiques de gestion à mettre en place afin de poursuivre le développement d'une gestion participative dans l'établissement et, s'il y a lieu, d'une plus grande implication du personnel enseignant et de l'équipe de direction adjointe dans les prises de décision.

4. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Cette recherche permettra à la direction de valider ses impressions au regard des mesures qu'elle a mises en place pour favoriser la gestion participative en sondant les perceptions de son personnel. Cette direction aura une meilleure idée à savoir si la gestion participative est au rendez-vous dans son école. À la lumière des résultats, elle pourra analyser les points faibles et les points forts de son style de gestion et poser des gestes concrets pour permettre, s'il y a lieu, une meilleure participation des actrices et des acteurs dans son école.

Bouchard (1996) indiquait que le degré de participation varie d'un milieu à l'autre selon un ensemble de facteurs dont la nature des décisions, l'importance des enjeux, l'urgence, la disponibilité des personnes, leur intérêt, etc. La gestion participative présuppose que le gestionnaire considère qu'en impliquant les personnes concernées dans les décisions, ces dernières seront plus adéquates et pertinentes et se transposeront plus facilement dans la pratique quotidienne. Les effets d'une telle approche devraient, selon nous, avoir une incidence positive pour les élèves. Nous citons à cet effet Koffi, Laurin, Moreau (1998) :

L'intelligence de l'organisation est le résultat de la contribution de chacun des membres, dans une pensée commune. Elle est fondée sur un dialogue de tous les acteurs axée sur l'amélioration des apprentissages de tous les élèves. (p. 10)

Sur le plan scientifique, nous croyons qu'il faut poursuivre la recherche dans le domaine exclusif de la gestion participative. Il y a peu de littérature qui cible exclusivement celle-ci. La gestion participative surgit lorsqu'on parle de pratiques de gestion ou du style de leadership mais très peu en terme d'encadrements théoriques qui seraient des guides pour des gestionnaires soucieux d'implanter ce modèle au sein de leur organisation.

Cette recherche, nous croyons, permet d'améliorer les connaissances en gestion participative au sein d'une école secondaire publique. Elle permet de réfléchir sur les mécanismes à mettre en place au sein d'un établissement scolaire afin d'impliquer le personnel dans la prise de décisions.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique qui comprend, dans un premier temps, la définition des concepts reliés à la gestion participative et, dans un deuxième temps, quelques théories qui permettent de mieux comprendre sa dynamique.

1. LES CONCEPTS

Dans cette partie sont présentées les définitions des concepts suivants : la gestion participative, le leadership et la gestion, la décentralisation, le climat organisationnel, le concept d'empowerment et la prise de décision.

1.1 La gestion participative

Dans la notion de gestion participative, nous retrouvons deux concepts : celui de «gestion» et celui de «participation».

On retrouve, dans le grand dictionnaire de terminologie de l'Office de la langue française (2010), une définition de la gestion comme étant « un ensemble d'activités de planification, de direction et de contrôle nécessaire pour que l'entité atteigne ses objectifs ». De son côté, la participation est «la part de pouvoir ou d'influence exercée par les subordonnés dans une organisation, et ressentie comme légitime par eux-mêmes et par leurs supérieurs.» Lammers, (1967, p. 201, dans Corriveau, 2000, p. 20) Participer, c'est donc partager du pouvoir Éthier, (1989, dans Corriveau, 2000, p. 20). Participer signifie prendre part à quelque chose, où l'ensemble ou une partie prend part aux décisions.

La gestion participative, qu'Hermel (1988) appelle le management participatif, conduit donc à faire participer les managés au management. Pour Bouchard (1996), la gestion participative se définit comme une approche de gestion

qui associe les divers partenaires aux processus de gestion, notamment à la prise de décision, au contrôle et à l'évaluation.

À la suite de ces définitions, «on fait face à une même réalité, soit celle de faire participer les différents agents concernés par une même réalisation.» Morand, (1987, p.91 dans Corriveau, 2000, p. 21)

Selon Koffi, Laurin et Moreau (1998), le management participatif, en conférant aux enseignants et aux enseignantes un certain niveau de pouvoir, leur permet de participer à l'élaboration des décisions qui les concernent, leur donne une plus grande autonomie et un meilleur contrôle de ces décisions, accroît leur motivation et les rend plus efficaces. (p. 134)

Pour Perron (1997), la gestion participative se résume simplement à trois verbes :

1. Informer
2. Consulter
3. Mobiliser

Informar signifie une bonne circulation de l'information. Il faut prendre le temps pour expliquer et s'assurer que l'information soit claire et précise. Elle doit être transparente. Les mécanismes d'information doivent permettre non seulement d'informer de haut vers le bas mais également du bas vers le haut et de façon latérale. Consulter, c'est permettre aux employés d'avoir une voix sur les décisions à prendre au sein de l'entreprise. C'est recueillir les avis, les conseils, les recommandations qui peuvent résoudre des problèmes. Enfin, mobiliser, selon Perron (*Ibid.*) c'est partager avec eux certaines décisions qui les concernent plus directement dans l'organisation du travail au quotidien. On voit naître avec le temps une relation de confiance qui permet un partage du pouvoir et une implication des employés dans les décisions.

La conception de Perron au regard de la gestion participative nous semble la plus complète et sera celle retenue pour cette recherche.

1.2 Le leadership et la gestion

Nous distinguerons dans cette section la différence entre le leadership et la gestion en plus d'offrir une définition de chaque concept. Nous croyons qu'il est nécessaire de faire une distinction entre les termes puisque notre recherche explore les mécanismes à mettre en place pour s'assurer de développer une gestion participative dans une école secondaire. Le type de leadership ainsi que la qualité de la gestion peuvent, selon nous, avoir une incidence.

Nous constatons que certains auteurs donnent une définition des deux concepts, leadership et gestion, dans une même phrase, tels les deux côtés d'une même pièce de monnaie. Par exemple, pour Covey (1990) les deux concepts sont intimement liés :

Leadership deals with vision and with effectiveness and results. Management deals with establishing structure and systems to get those results. ...it might be said that leadership is the highest component of management. (p. 246)

Kotter (1999, p. 52-53) établit une distinction entre les deux concepts de leadership et de gestion mais précise que les deux doivent être présents dans une ère de changements rapides tant sur le plan technologique que démographique. Pour lui, la gestion, c'est affronter les complexités alors que le leadership, c'est affronter le changement. Gérer les complexités signifie de planifier et budgéter, établir des cibles et des buts, établir les moyens pour atteindre les cibles et allouer les ressources nécessaires pour la réalisation du plan. Le leadership, c'est développer une vision du futur incluant les stratégies nécessaires pour produire ces changements dans l'atteinte de cette vision. Toujours selon Kotter (1999), le leadership c'est aussi réussir à « aligner les gens », c'est-à-dire communiquer la nouvelle direction à ceux

et celles qui peuvent créer des coalitions de personnes qui adhèrent à la vision et qui sont engagés à sa réussite.

Le concept de gestion peut également se conjuguer seul. Aktouf (1994, p. 15-16)) cite Fayol qui en 1916 a résumé les grands axes du travail d'un dirigeant : Planifier, Organiser, Diriger, Contrôler, le fameux « PODC ». Cette définition se centre sur les activités et les tâches du gestionnaire. Hermel (1988, p. 71) va un peu plus loin et détermine que la gestion est un ensemble de démarches, méthodes et processus de conduite, organisation, allocation de ressources, contrôle, planification, activation et animation d'une entreprise ou d'une unité de travail. Nous retiendrons donc cette définition pour le concept de gestion car elle se colle bien à l'univers complexe de gestion d'une école secondaire.

Le concept de leadership génère de nombreuses définitions. Comme le dit si bien Barnabé (1997, p. 195) « le leadership ressemble à la qualité; il est difficile à définir, mais on le voit et on le sent. Le leadership signifie la qualité de pouvoir mener, diriger ou guider ». Collerette (1991, dans Lucas, 1999, p. 2) définit le leadership comme étant « la capacité qu'a un individu d'influencer les autres dans le sens qu'il désire, sans avoir à recourir, explicitement ou implicitement à des sanctions formelles ». Il est clair que leadership se rattache au pouvoir d'influence et sa capacité à mobiliser des individus ou des groupes vers un but commun.

Pour Gordon (1995), le leader peut devenir efficace par une formation qui l'initie aux attitudes et techniques pour instaurer une véritable gestion participative. Un leader doit s'intéresser à la fois aux relations humaines et à la production, l'un ne va pas sans l'autre.

Gather Thurler (2000) distingue plusieurs formes de leadership dont celui orienté vers la transformation. Cette forme de leadership « agit essentiellement sur la culture existante, sur les représentations, émotions, attitudes et croyances des

différents acteurs, et, de ce fait, sur la réalisation des objectifs individuels et collectifs. »

« La légalité est insuffisante pour assurer le leadership en milieu d'éducation. C'est de légitimité qu'il faut parler. » (Arpin, 1995, p. 17). Le leadership est un pouvoir informel, il est donné par le groupe et le pouvoir est réel si choisi par les subalternes.

À la lumière de ces diverses définitions, nous retenons celle de Colerette (1991, dans Lucas, 1999) qui résume bien le concept de leadership. C'est notre capacité d'influencer les gens qui engage ceux-ci à participer davantage au sein de l'organisation, sans avoir à recourir à des sanctions.

1.3 La décentralisation

Afin de respecter l'esprit de la LIP, les commissions scolaires ont entrepris une vaste opération de décentralisation des pouvoirs. Le transfert le plus remarquable au niveau des pouvoirs touche en grande partie les aspects pédagogiques : normes et modalités, confection des bulletins jusqu'à tout récemment, élaboration des outils d'évaluation, élaboration du plan de perfectionnement.... Selon Gather Thurler (2000), la décentralisation est :

La tendance du politique à envisager des solutions décentralisées, développées sur mesure [...]. Il s'agit précisément de la volonté explicite d'un assouplissement, voire d'une élimination des réglementations centrales en faveur d'une plus grande liberté d'action et de décision accordée aux individus et/ou aux unités locales. (p. 51)

Il n'y a pas nécessairement d'adéquation directe entre la gestion participative et la décentralisation mais, c'est un incitatif à mettre en place un plus grand partage des responsabilités au niveau de l'organisation puis au niveau local.

Selon Croteau (1996, dans Barnabé, 1997, p. 209) décentraliser, c'est valoriser le pouvoir local, responsabiliser, valoriser les enseignants et abolir les monopoles. Bergeron (2001, dans Saint-Pierre, 2004, p.128) définit la décentralisation comme étant « un processus par lequel les dirigeants d'une organisation délèguent leur pouvoir décisionnel aux cadres subordonnés ». Pour sa part, Aktouf (1999, dans Saint-Pierre, 2004, p. 128) voit la décentralisation comme une action pour rendre plus autonome ce qui dépend d'un pouvoir central. Nous retiendrons ces deux dernières définitions qui se complètent et reflètent bien ce qui s'est vécu en éducation.

1.4 L'empowerment

Le concept d'empowerment est récurrent dans la littérature touchant la gestion participative. Selon Scott et Jaffe (1992, p.3), l'empowerment signifie « investir les gens de pouvoirs afin qu'ils puissent s'épanouir et donner le meilleur d'eux-mêmes. » Selon Gather Thurler (2000, p.169) l'empowerment défend les valeurs de la concertation, de la participation, de l'ouverture et de la flexibilité. Morin (1996, dans Brunet et Boudreault, 2001, p.3) parle de l'empowerment comme suit :

Pour être efficace, l'équipe doit avoir le pouvoir de négocier des ententes et d'effectuer les ajustements requis pour accomplir son mandat. L'empowerment fait partie des pratiques de gestion à caractère participatif dont l'objectif est d'augmenter la motivation des employés au travail.

La force d'une organisation ne repose plus uniquement sur ses dirigeants mais sur l'ensemble des contributions des membres de l'équipe.

L'idée d'empowerment repose sur la conviction que l'autonomie la plus grande possible accordée aux unités organisationnelles ainsi qu'aux groupes et aux individus soit un moyen de les rendre efficaces. Elle les rend capables d'affronter une situation de diversité, de complexité et de continuel changement, et les incite à agir pour le mieux. (Brassard et Lessard, 1998, p.78)

La direction doit dans sa gestion participative faire un pas de plus et donner le plus d'autonomie possible aux divers acteurs dans leur champ de compétence tout particulièrement aux enseignants et aux enseignantes. Barnabé (1997, p. 224) rappelle que le concept repose sur la démocratisation de la gestion par la délégation du pouvoir aux employés. La définition de Brassard et Lessard (1998) semble convenir à notre recherche où l'autonomie, cette possibilité de décider sans en référer à une autorité selon le Petit Larousse Illustré 2009, (2008, p. 82), est indispensable au sein d'une approche de gestion participative.

1.5 Le climat organisationnel

Plusieurs recherches portent sur le climat des organisations et des outils de mesure furent développés au fil des années. Les définitions touchant le climat sont variées mais on peut s'entendre que c'est ce qui caractérise un milieu, ce qui le rend unique.

Fox (1973, dans Brunet, 1983) donne la définition suivante :

Le climat d'une école résulte du type de programme, des processus utilisés, des conditions de l'environnement qui caractérisent l'école comme une institution et un regroupement d'élèves, d'unités, de personnel et de membres de la direction. Chaque école possède son propre climat. Le climat détermine la qualité de vie et la productivité des enseignants et des élèves. Le climat est un facteur critique pour la santé d'une école et aussi, pour l'efficacité de cette dernière auprès de sa population scolaire. Le climat peut être un facteur de développement chez tout humain.

Hoy et Misket (1991, dans Barnabé, 1997, p. 190) définissent le climat d'une école comme étant une qualité relativement stable de l'environnement de l'école qui est vécu par les participants, qui affecte leur comportement et qui repose sur leurs perceptions collectives du comportement dans l'école. Selon Barnabé (1997), le concept de climat de travail d'une organisation se définit par rapport à ses attributs ou à ses caractéristiques perçues par les personnes qui en font partie.

Roueche et Baker (1986, dans Laurin et Jomphe, 1993), à la suite d'une grande enquête aux États-Unis, ont fait ressortir des caractéristiques communes décrivant l'ensemble des 150 meilleures institutions. Leur modèle tourne autour de trois axes principaux : le climat de l'établissement, l'efficacité des directeurs et l'efficacité des enseignants. Laurin et Jomphe (1993) ont adapté le modèle de Roueche et Baker et ont retenu quatre indicateurs pour élaborer un questionnaire sur le climat organisationnel : le but, l'ordre et la cohérence; l'efficacité et l'objectivité; le focus sur l'élève; la santé organisationnelle.

Notre recherche désire regarder comment une direction peut s'assurer le développement d'une gestion participative dans son établissement. Il faut donc tenir compte du climat organisationnel. La définition de Barnabé (1997) retient notre attention car elle détermine que le climat d'un milieu relève de ses attributs ou de ses caractéristiques perçus par les personnes qui y œuvrent. Nous sommes liés aux perceptions des individus et des comportements qui en découlent. Notre recherche est intimement liée à la perception qu'a les intervenantes et les intervenants de leur participation au sein de l'école et par conséquent de la qualité de la gestion participative au sein de leur milieu.

1.6 La prise de décision

Selon Saint-Pierre (2004, dans Saint-Pierre et Brunet, 2004, p.130), la prise de décision « est un processus complexe et politique. Ce processus de gestion permet d'établir des priorités et d'arrêter des choix en vue de l'atteinte des objectifs. » Elle cite Bergeron (2001) qui détermine que la prise de décision fait intervenir quatre éléments :

1. Un but ou un objectif;
2. Des options;
3. Des conséquences;

4. Un choix à l'intérieur des quatre fonctions organisationnelles : la planification, l'organisation, la direction et le contrôle.

Perron (1997), quant à lui, précise que les décisions sont prises à trois niveaux:

- 1- Stratégique
- 2- Organisationnel
- 3- Opérationnel.

Le niveau stratégique pourrait être associé au Conseil d'établissement et au CPEE. Quelques employés y siègent, ils sont élus lors de l'assemblée générale en début d'année. Ces personnes sont consultées sur plusieurs sujets. Selon Perron (1997), il faut consulter et informer l'ensemble du personnel sur les divers enjeux. Il sera alors engagé dans les stratégies de développement. Les décisions relatives à l'organisation de l'entreprise sont généralement prises par les cadres. Une gestion participative implique que les employés seront informés et consultés avant la prise de décision. C'est à ce point où l'on assiste à la création de divers comités qui épaulent les cadres dans leurs décisions. Enfin, au niveau opérationnel, on constate que la plus grande participation aux décisions est faite à ce niveau. C'est au niveau opérationnel où l'on recherche les moyens pour améliorer la productivité, en l'occurrence la réussite des élèves et les approches pédagogiques.

Nous retenons la définition Bergeron car elle précise les éléments impliqués dans la prise de décision qui rejoignent les fonctions de gestion : planifier, organiser, diriger et contrôler. La participation des intervenantes et des intervenants dans la prise de décision est un élément important de la gestion participative et cette définition nous permet de faire une bonne analyse du processus de décision.

2. LES THÉORIES

Pour actualiser la gestion participative dans une école, la direction en place doit favoriser le partage du pouvoir afin d'engager ses subordonnés à se réaliser, à contribuer au bien-être de l'organisation et à la réussite des élèves.

Nous aborderons des théories touchant, d'une part, le leadership et d'autre part, la gestion participative. De nombreux écrits touchant le leadership sont disponibles. Ce sujet préoccupe les chercheurs depuis longtemps et continue d'être un sujet d'actualité. Nous allons nous limiter et ne retenir que quelques-uns de ces écrits inspirés en grande partie par les recherches américaines.

2.1 Le leadership

Jusqu'en 1950, les études sur le leadership s'appuyaient, dans une large mesure, sur l'identification des traits de caractère que possèdent le leader (Koontz, O'Donnell, 1980, p.493). Malgré le fait que nous ne pouvons pas exclure l'apport des traits de caractères, la recherche a évolué et s'est orientée vers l'étude de situations données. La recherche constate qu'il y a une interaction entre la situation et le leader. On peut citer l'approche de Fiedler (1967, dans *Ibid.*, p. 495) qui réussit à fusionner les styles de leadership et l'approche des traits de caractère. Selon Fiedler, on devient leader non seulement en vertu de ses attributs et de sa personnalité, mais aussi en vertu des différences situationnelles et de l'interaction entre les leaders et la situation. Il définit deux styles principaux de leadership, le premier étant marqué par le rendement et l'autre par la préoccupation d'entretenir de bonnes relations entre les personnes et par la volonté d'accéder à une position de prestige personnel. Il a donc élaboré une théorie de contingence du leadership. Ses recherches démontrent qu'aucun style, qu'il soit orienté en fonction de la tâche ou de la satisfaction des individus n'est bon ou mauvais. L'efficacité du leadership dépend des différents éléments propres à l'environnement du groupe.

Blake et Mouton (1987, dans Lucas, 1999, p 11), proposent d'étudier le leadership à l'aide d'une grille divisée en neuf points sur un axe cartésien. Ils définissent les deux axes comme l'un lié à la réalisation de la tâche et l'autre relatif aux relations humaines ($x = \text{tâche}$, $y = \text{relations humaines}$). Cette grille permet de situer le comportement des leaders ou son style de leadership. La jonction des deux axes détermine cinq styles :

- le directif qui se soucie de la réalisation de la tâche sans porter aucun égard aux relations humaines (9,1);
- l'anémique qui ne se soucie guère ni de la tâche, ni des relations humaines (1,1);
- le « country club », celui qui ne s'attarde qu'aux relations humaines (1,9);
- le « middle of the road » qui se retrouve en équilibre entre la réalisation de la tâche et les relations humaines se situant au centre de la grille (5,5);
- le travailleur d'équipe, celui qui est préoccupé par la tâche et par les relations humaines (9,9).

Cette grille toutefois ne tient pas compte des caractéristiques des subordonnées, la structure organisationnelle, l'environnement physique, le climat organisationnel ou le contexte économique.

Les modèles se sont complexifiés avec le temps et nous parlons, entre autre, de leadership situationnel, un modèle élaboré par Hersey et Blanchard (1969 et 1972, dans Proulx, 2007, p.214). Ces auteurs soutiennent qu'il n'existe pas un style unique ou idéal de leader. Ils ont articulé le modèle sur deux axes : l'attention accordée à la tâche et l'attention accordée à la personne. Ce qui devient intéressant, c'est qu'ils ajoutent une autre dimension reliée à la maturité des subordonnés. Ainsi le leader doit adapter son style à la situation lorsqu'il tente d'influencer le comportement des autres. C'est une forme de leadership qui exige une évaluation des personnes avec lesquelles on transige afin d'adopter le comportement approprié

et d'obtenir leur pleine collaboration et leur engagement. Le tableau 1 (voir annexe A) donne une vision d'ensemble du modèle de Hershey et Blanchard.

Donc, tout est lié à la capacité des subordonnés et à leur niveau d'autonomie. Le style de leadership devrait à ce moment varier selon le type de subordonné du moins autonome au plus autonome. Un employé de faible compétence serait dirigé par l'employeur, l'accent est mis sur la tâche. L'employé avec une maturité modérée nécessite un appui socioémotif plus important pour atteindre ultimement la maturité élevée où l'employeur peut déléguer avec un minimum d'encadrement.

Par exemple, face à un enseignant en début de carrière qui manque d'expérience et souffre d'insécurité, le modèle suggère à la direction de diriger et d'encadrer ce nouvel employé afin de lui donner confiance et de l'outiller afin qu'il devienne compétent. L'élément relationnel a moins d'importance à ce stade-ci, les énergies sont déployées sur l'acquisition de la tâche (gestion de classe, planification, l'organisation de l'école, l'intégration du programme...). Avec le temps, la direction recherchera des moyens d'aller au-delà de la simple consultation et de s'assurer d'une implication plus grande de cet employé au sein des décisions qui touchent tant les aspects pédagogiques qu'administratifs liées à sa tâche et à l'équipe. Ainsi cet employé sera en mesure de contribuer pleinement au sein d'une organisation qui s'engage dans une approche de gestion participative.

Goffee et Jones (2000) parlent quant à eux de la « contingency theory » une théorie qui détermine que le leadership dépend de la situation particulière, il n'y a plus de chemin tracé mais une exigence de grande versatilité. Plusieurs auteurs s'accordent pour identifier qu'un leader doit avoir de la vision, de l'énergie, de l'autorité et un plan stratégique. Toutefois Goffee et Jones (*Ibid.*) vont plus loin que la théorie de contingence en identifiant quatre grandes qualités du leader :

A. Le leader montre de façon sélective ses faiblesses – c'est son aspect humain;

- B. Le leader se sert de son intuition pour déterminer le moment et les actions à poser – c'est son habileté d'amasser et de colliger de l'information;
- C. Le leader gère son personnel avec de l'empathie ferme (tough), c'est sa passion et son intérêt vis-à-vis le travail de ses subalternes. C'est de donner aux gens ce dont ils ont besoin et non ce qu'ils veulent;
- D. Le leader montre ses différences, ce qui le rend unique et il sait exploiter celles-ci.

Cette théorie conclut que ces quatre qualités doivent être présentes pour être vraiment un « inspirational » leader. Elle sert de guide pour une direction qui désire améliorer la gestion participative au sein de son établissement. Elle doit être prête à se rendre vulnérable en montrant tant ses forces que ses faiblesses et savoir à quel moment le faire.

Torbert (1991, dans Lucas, 1999) a développé une théorie sur le leadership de transformation. Ce type de leadership consiste à exercer son pouvoir pour faire évoluer les gens et les situations. Il détermine deux niveaux d'exercices de pouvoir accompagné de huit stades de développement de son leadership selon les deux niveaux. Le premier niveau consiste à agir sur les gens selon les règles de jeu en place. Il y a quatre stades :

- 1- Impulsif : sans règles précises, action réflexe de survie;
- 2- Unilatéral : règle d'intérêt personnel, stratégie de survie personnelle;
- 3- Diplomatique : règle de désirabilité, faire comme il faut;
- 4- Logistique : règle de loi et procédures, faire comme il se doit.

Le deuxième niveau consiste à agir autant sur les personnes que sur les règles du jeu en place et comprend également quatre stades :

- 5- Performant : comprendre les règles et les utiliser pour réussir à tirer un maximum de profit, système compétitif;

- 6- Stratège : comprendre les règles et agir avec une pensée systémique, système complexe;
- 7- Magicien : agir sur les règles pour faire évoluer les situations, système complexe et incertain;
- 8- Ironiste : agir sur les règles pour faire évoluer les gens et les situations, système en évolution.

Selon cette théorie, une direction qui désire mettre en place la gestion participative se doit d'être d'une part diplomatique et d'autre part stratège afin qu'à l'intérieur des politiques et des règles qui régissent un milieu scolaire, elle puisse susciter l'engagement de la part de ses employés.

Lucas et Valentine (2002) ont fait leur recherche sur le lien entre le leadership transformationnel de la direction, le leadership transformationnel de l'équipe et la culture de l'école. Leur étude conclut:

Successful principals are those who create a culture that accepts and encourages experimentation, risk-taking, and open dialogue that leads to norms, practices, and power relationships that are uniquely suited to their schools. Transformational leadership emphasizes engaging leaders with followers in order to inspire them to go beyond self-interest; work toward values-driven, higher level goals; participate in shared decision making; and develop school-based solutions to challenge. (p.3)

Ce type de leadership permettrait une véritable gestion participative. Selon Brunet et Boudreault (2001), la théorie du leadership transformationnel stipule que le leader n'influence pas en faisant poser directement telle ou telle action à la personne influencée mais qu'il influence en aidant à la transformation de la personne. On voit l'émergence de tout le concept de l'empowerment.

Le concept de l'intelligence émotionnelle a été intégré dans les nouvelles théories sur le leadership. Goleman, Boyatzis et McKee (2002, dans Simon, 2005, p. 25) proposent le concept de leadership de résonance. Il faut, selon les auteurs,

susciter des émotions positives. Le leader doit savoir éveiller chez ses collaborateurs le meilleur d'eux-mêmes. La tâche première du leadership est d'ordre émotionnel. Cette attention particulière aux émotions serait propice au développement d'un climat de respect et de confiance nécessaire pour une gestion participative. Goleman *et al.* (*Ibid.*) proposent deux sphères de l'intelligence émotionnelle et quatre compétences qui leurs sont associées.

La première est reliée aux compétences personnelles:

- La conscience de soi;
- La gestion de soi.

La deuxième est reliée aux compétences sociales:

- L'intelligence interpersonnelle (conscience des autres);
- La gestion des relations.

Les meilleurs leaders dirigent en excellant dans l'art des relations et non sur le pouvoir consenti.

2.2 La gestion participative

La gestion participative pourrait être comprise par son contraire soit la gestion autoritaire. Elle se retrouve au sein de plusieurs théories dont celles de Likert (1967, dans Simon, 2005), Bouchard (1996), Hermel (1988), Collerette (1991), Perron (1997), qui explorent les différentes formes d'approche de gestion. Les chercheurs explorent comment un gestionnaire peut exercer son leadership pour créer un environnement de travail où l'on retrouve des employés motivés et engagés vis-à-vis de leur travail et qui ultimement fait progresser l'organisation et donne satisfaction à sa clientèle. Selon Perron (1997, p. 35), la gestion participative, c'est avant tout une attitude d'ouverture envers les employés.

La théorie du climat de Likert (1967, dans Simon, 2005, p. 10) a identifié deux grands types de climat organisationnel correspondant à deux systèmes de gestion chacun. Il y a le climat de type autoritaire et le climat de type participatif comprenant deux systèmes. Le climat de type autoritaire se décline ainsi :

- A. Système 1 : autoritarisme exploiteur;
- B. Système 2 : autoritarisme paternaliste.

Les gestionnaires du système 1, dit l'exploiteur, sont autocratiques, font peu confiance à leurs subalternes et tentent de tout contrôler, l'information part du sommet et ils utilisent souvent le bâton et la carotte. Ceux du système 2, dit paternaliste, sont un peu moins directifs mais conservent néanmoins la plupart des leviers de pouvoir. Ils prennent la majorité des décisions et peuvent être condescendants. Il s'installe une relation de dépendance.

Le climat de type participatif comprend deux systèmes également :

- A. Système 3 : consultatif;
- B. Système 4 : participation de groupe.

Dans un climat de type participatif consultatif, les gestionnaires consultatifs s'assurent de consulter leurs subalternes, l'information circule beaucoup de façon descendante et assez souvent de façon ascendante et latérale. Ils font confiance au personnel et leur donnent un certain nombre de responsabilités. Nous retrouvons au tableau 2 (voir annexe B) les caractéristiques d'un climat de type participatif ayant le système consultatif.

Toutefois, le système qui semble le plus prometteur est celui de la participation de groupe où le personnel s'implique au sein de l'entreprise. Nous en retrouvons les caractéristiques au tableau 3 (voir annexe C).

Selon certains auteurs tels Koffi, Laurin, Moreau (1998), Kanter (1992 dans Simon, 2005, p. 16), Covey (1991), il ne peut y avoir de gestion participative sans l'empowerment. L'empowerment est l'antithèse de la bureaucratie. Il privilégie la concertation, la participation, le partage du pouvoir et la flexibilité. En quelque sorte l'émergence des qualités de leadership chez les divers partenaires selon leur expertise est cultivée. Plusieurs recherches dont celle de Louis *et al.* (1996, dans Gather Thurler, 2000, p. 169) établissent un lien étroit entre l'empowerment des enseignantes et des enseignants et le niveau de compétences des élèves.

Ce style de gestion participatif devrait avoir un impact sur la réussite des élèves car le personnel et particulièrement les enseignantes et les enseignants se sentent maître d'œuvre dans les orientations et les décisions de l'établissement.

2.2.1. Conditions nécessaires à la gestion participative

Selon Perron (1997, p. 123) plusieurs conditions sont nécessaires pour arriver à implanter la gestion participative :

- Se préoccuper de la qualité de vie au travail de ses employés;
- Ne pas s'illusionner, ça prend du temps, ce n'est pas tout le monde qui participe et il ne faut pas s'attendre à ce qu'il y ait un impact immédiat sur les résultats;
- Préparer son budget d'investissement : en temps, en émotions et en argent;
- Se donner une politique de communication : diffuser ses attentes, favoriser et écouter les réactions, susciter l'adhésion et faciliter le changement.

Il donne également quatre conditions de succès :

- Le choix des collaborateurs : motivés, compétents, disponibles et crédibles;
- La clarification des objectifs : doivent être compris, mobilisant et développer des objectifs spécifiques;
- La disponibilité des moyens : ressources humaines, financières et organisationnelles sont accessibles;

- Le suivi et la gestion préventive : les résultats doivent être évalués tout au long du processus en fonction des objectifs, des correctifs sont apportés s'il y a lieu.

Toujours selon Perron (1997), « dans une entreprise pratiquant la gestion participative, chaque individu et chaque équipe de travail sont invités à planifier, à réaliser, à évaluer et à améliorer leur travail...Il y a ainsi une délégation de responsabilités et de pouvoirs dans l'organisation. » p.61-62. Il faut être personnellement persuadé qu'en partageant le pouvoir, il y aura une plus grande satisfaction au travail de la part des employés.

Corriveau (2000, p. 148) détermine quatre phases au processus d'implantation de la gestion participative. Le tableau 4 illustre les différentes phases qui sont au rendez-vous dans la mise en place d'une gestion participative.

Tableau 4
Implantation de la gestion participative

Phase 1 : Sensibilisation et accompagnement à la gestion participative Sensibilisation de la direction de l'établissement; Sensibilisation du personnel, des élèves et des parents, partager une vision; sécuriser les personnes.
Phase 2 : Planification et organisation de la gestion participative État de la situation et analyse; Déterminer les buts poursuivis; Élaborer un plan d'action permettant d'atteindre les buts poursuivis.
Phase 3 : Direction de la gestion participative Maintien d'un climat propice à la gestion participative : exercice d'un leadership motivateur et mobilisateur; communication ouverte; écoute à soi et aux autres; souplesse; engagement et confiance et valoriser le respect des différences entre les acteurs.
Phase 4 : Évaluation et relance de la gestion participative Évaluation continue des résultats en faisant participer les personnes concernées; Communication de l'évaluation; Fixation de nouveaux objectifs;
Début d'un nouveau cycle – retour à la phase 1.

Nous avons exploré dans ce chapitre le cadre conceptuel et théorique. Nous avons limité le nombre de concepts pour s'en tenir à l'essentiel : la gestion participative, le leadership, la décentralisation, le climat organisationnel, l'empowerment et la prise de décision. Autour de ces concepts, nous avons exploré deux ensembles de théories, l'un portant sur le leadership et le second sur la gestion participative. Ces deux ensembles de théories sont complémentaires et situent bien la place du gestionnaire et son effet sur l'organisation selon le style et l'approche qu'il adopte.

Ainsi, nous retenons qu'un employeur qui désire implanter la gestion participative au sein de son milieu doit non seulement s'attarder aux différentes phases qu'il doit planifier idéalement avec l'ensemble de ses collaborateurs mais il doit également prendre en considération le niveau de maturité de ses employés. Il faut que celui-ci garde en tête les conditions nécessaires pour arriver à implanter une gestion participative et, par la suite, pour maintenir le modèle d'un climat de type participatif, les conditions de succès qui vont permettre une pérennité à cette forme de gestion. Les conditions d'implantation de la gestion participative et du succès de celles-ci étayées par Perron (*Ibid.*) posent certaines limites pour développer la gestion participative au sein d'un établissement scolaire. Nous verrons dans les chapitres à venir quelles sont ces limites et comment celles-ci influencent le niveau de développement de la gestion participative.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la méthodologie de cet essai. Dans un premier temps nous allons déterminer le type de recherche que nous effectuons, la philosophie qui la sous-tend et la méthodologie qui en découle. Par la suite, nous allons explorer les techniques de cueillette de données, les échantillons, le déroulement et le traitement des données tant pour le questionnaire que pour les entrevues.

1. LE TYPE DE RECHERCHE ET LA MÉTHODOLOGIE

Selon Fortin, Côté et Filion (2006), il existe deux types de recherches : la recherche fondamentale et la recherche appliquée. La recherche fondamentale est une démarche scientifique qui vise la découverte et l'avancement des connaissances. Elle ne s'occupe pas de trouver des applications immédiates. Burns et Grove (2001, dans Fortin *et al.*, 2006) poursuivent en définissant la recherche appliquée comme étant :


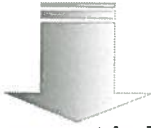
Une démarche scientifique qui vise à trouver des applications aux connaissances théoriques. Elle a pour objet l'étude des problèmes pratiques. La recherche appliquée a pour rôle de trouver des solutions immédiates et provoquer des changements de situations déterminées. Elle permet de vérifier des propositions théoriques et s'assurer de leur utilité dans la pratique. (p. 14)

C'est à partir de notre expérience personnelle et de notre pratique professionnelle que cette recherche fut entamée. Elle vise à repérer des pratiques de gestion déjà en place dans l'établissement qui favorisent le développement d'une gestion participative, de vérifier les perceptions des enseignantes et enseignants vis-à-vis des pratiques en place au regard d'une gestion participative et enfin d'identifier des pratiques de gestion à mettre en place afin de poursuivre le développement d'une gestion participative dans l'établissement et, s'il y a lieu,

d'une plus grande implication du personnel enseignant et de l'équipe de direction adjointe dans les prises de décision. À la lumière de la définition de Burns et Grave (*Ibid.*), notre recherche est une recherche appliquée.

Les modèles de recherche en éducation ont évolué beaucoup ces dernières années. En effet, on s'éloigne de plus de plus du modèle des sciences de la nature afin d'incorporer le sujet qui influence son environnement à partir de ses valeurs et de ses intentions. Selon Fortin *et al.* (2006), il y a deux écoles de pensée au niveau des fondements philosophiques : philosophie d'orientation positiviste et la philosophie se rattachant au courant naturaliste. La philosophie retenue détermine l'approche méthodologique que le chercheur va privilégier. Le tableau 5 distingue les deux courants.

Tableau 5
Fondements philosophiques

Courant positiviste	Courant naturaliste
<ul style="list-style-type: none"> - Réalité objective qui peut être découverte en suivant une méthode rigoureuse; - Prévisible, contrôlable 	<ul style="list-style-type: none"> - Réalité différente pour chaque individu et change avec le temps; - Démarche dynamique; - Interaction avec l'environnement
 <p>Raisonnement déductif</p>	 <p>Raisonnement inductif</p>

Deux types de méthodologies accompagnent ces deux courants. Le tableau 6 nous permet de représenter les différences entre les deux méthodologies.

Tableau 6
Types de méthodologies

QUANTITATIVE	QUALITATIVE
<ul style="list-style-type: none"> - Les causes objectives des phénomènes - Abstraction de l'individu - Dédution, règles de logique et de mesure - Collecte de données observables et mesurables 	<ul style="list-style-type: none"> - Subjective : sujet à l'interprétation - Raisonnement inductif - Observe, décrit, interprète et apprécie - But est descriptif

Notre recherche utilise la méthodologie quantitative par l'entremise des données du questionnaire. Mais ces résultats ne suffisaient pas à répondre aux questions de la recherche. Nous avons également prévu des entrevues afin de mieux répondre à celles-ci. Les entrevues servent à comprendre le sens de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'action. À cette fin, nous avons utilisé la méthodologie qualitative. Malgré cette dualité, « un chercheur ne peut pas prétendre d'adopter une position neutre et objective et, à la fois, subjective et immergée. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 135). Un chercheur doit s'inscrire dans une épistémologie particulière par sa façon de poser sa question de recherche. Notre question générale est la suivante : dans le cadre de la réforme administrative et pédagogique, comment une direction d'établissement scolaire peut-elle s'assurer de développer une gestion participative dans une école secondaire? Elle fait appel à la subjectivité et à l'interprétation. Notre posture comme chercheure s'inscrit donc dans le courant naturaliste.

Puisque notre recherche inclut les deux méthodes de recherche nous pouvons conclure que nous utilisons une méthodologie mixte où des données quantitatives sont jumelées à des données qualitatives. Moss (1996, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 134) signale que ces deux approches, lorsqu'elles sont jumelées, permettent simplement « d'avoir une vision plus complète et plus

nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre ». Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p. 132) parlent alors d'une vision pragmatique par laquelle le chercheur met en œuvre diverses méthodes de travail, empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies, afin d'effectuer une recherche la plus utile.

Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p. 137) croient que l'utilisation d'une méthodologie mixte peut s'avérer un élément de triangulation fort intéressant. La méthodologie doit toujours être utilisée en fonction du problème de recherche. Dans le cas précis de cette recherche la méthodologie mixte permet de répondre aux questions de la recherche.

Notre recherche s'inscrit dans le courant naturaliste. C'est une recherche mixte, s'inscrivant dans une vision pragmatique puisque nous utilisons plusieurs méthodes de travail afin de mieux répondre aux questions spécifiques de la recherche ainsi qu'à la question générale.

2. TECHNIQUE DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Pour les fins de la recherche, nous avons utilisé deux outils: le questionnaire auto administré et l'entrevue dirigée.

2.1 Le questionnaire

Le questionnaire utilisé est une adaptation du questionnaire déjà élaboré par Koffi, Laurin et Moreau (1998) qui s'adresse aux membres de la direction et aux enseignantes et aux enseignants. Le but du questionnaire était d'explorer les trois questions de la recherche et ainsi de recueillir les perceptions des répondantes et des répondants. C'est un outil où l'on retrouve certaines questions ayant une certaine similitude validant ainsi la cohérence des réponses.

Le questionnaire est subdivisé en cinq parties. La première partie recueille les informations sociodémographiques : le sexe, les années d'expérience en éducation

et les années d'expérience à l'école. Les trois parties suivantes sont liées aux deux premiers objectifs de cet essai et comprennent des questions fermées. Les énoncés 1.1 à 1.9 touchent la perception des enseignantes et enseignants ainsi que celle de l'équipe de gestion sur les pratiques déjà en place au sein de l'établissement qui favorisent le développement d'une gestion participative. Les énoncés 2.1 à 2.13 vérifient les perceptions des enseignantes et des enseignants et de l'équipe de gestion vis-à-vis des pratiques en place d'une culture participative. Les énoncés 3.1 à 3.7 touchent à l'autonomie du personnel enseignant et de l'équipe de direction adjointe dans la prise de décision. Les participantes et les participants peuvent également écrire des commentaires à la toute fin de l'enquête s'ils le désirent.

Les répondantes et les répondants peuvent exprimer leurs réponses au questionnaire grâce à une échelle de Likert de 1 à 4. Le chiffre 1 correspond au libellé très peu d'accord et le chiffre 4 signifie que la personne est très d'accord avec l'énoncé de la question (voir annexe D). Nous avons un nombre pair de choix de réponse afin d'éliminer une réponse neutre. Selon Knapp (1990), McMillan et Shumacher (1989) dans Fortin *et al.* (2006, p. 315), en optant pour un choix forcé de réponses selon un ordre de grandeur, on n'utilise pas la catégorie « neutre ».

Un pré-test a eu lieu auprès de quatre adjointes et adjoints au début de notre recherche afin de nous assurer de la clarté des questions du questionnaire. Quelques correctifs furent apportés. Le questionnaire a été administré aux adjointes et aux adjoints et aux enseignantes et enseignants de l'école.

2.2 Les entrevues dirigées

Selon Paillé (1991), il existe trois types d'entretien en sciences sociales : l'entretien en profondeur, l'entretien directif et l'entretien semi-directif. Nous avons choisi l'entretien directif. C'est une entrevue dirigée car selon Karsenti (2000, p. 182) « le chercheur exerce un contrôle plus grand sur l'échange verbal. Une série de questions préalablement définies sont posées lors de la rencontre ». Les

entrevues dirigées ont eu lieu après l'administration du questionnaire et ne se sont adressées qu'aux adjointes et adjoints. Celles-ci et ceux-ci sont de proches collaboratrices et collaborateurs à qui nous avons confié de grandes responsabilités et des marges de manœuvre importante. Nous croyons que les directions adjointes étaient les mieux placées pour avoir une vision critique du travail de la direction de l'école. Il n'y a pas eu de pré-test pour la portion des entrevues. Il est à noter que, lors des entrevues, il n'y avait plus de liens hiérarchiques entre la chercheuse et le personnel de direction adjointe. Nous avons quitté l'école quelques mois auparavant afin d'assumer de nouvelles fonctions à la commission scolaire. Cette situation peut toutefois avoir eu des limites puisque nos anciennes collaboratrices et anciens collaborateurs peuvent avoir ressenti un malaise à qualifier le style de gestion de leur ancienne directrice.

Les questions pour les entrevues dirigées ont été élaborées à partir des questions spécifiques de cette recherche. La définition de Karsenti (*Ibid.*, p. 182) établit que dans une entrevue dirigée, l'échange est structuré à l'avance et qu'une grande uniformité est attendue d'une entrevue à l'autre. Ce type d'entrevue ne donne donc pas aux adjointes et aux adjoints une grande marge de manœuvre sur le déroulement et l'ordre des questions. Les questions étaient prévues dans un certain ordre liées aux objectifs de la recherche (voir annexe E). Les répondantes et les répondants avaient toute la latitude de répondre comme il l'entendait mais l'ordre des questions demeuraient le même pour les six entrevues. Les questions étaient larges et donnaient toute la flexibilité requise pour des réponses qui donneraient des précisions sur leurs perceptions entourant la gestion participative. Les entrevues se sont tenues au bureau de chaque adjointe et adjoint et l'atmosphère était détendue et propice aux échanges. D'ailleurs Karsenti (*Ibid.*, p. 183) note que la qualité de l'échange dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre les deux personnes. Un certain degré de sympathie et de confiance doit exister pour que l'échange se déroule dans un climat harmonieux. Les entrevues furent enregistrées, avec l'assentiment des adjointes et adjoints, afin de valider les notes prises lors des entrevues.

3. ÉCHANTILLONNAGE

Cette section explore les échantillons des répondantes et des répondants pour les deux outils utilisés : le questionnaire et les entrevues dirigées. Des informations d'ordre général sur les participantes et les participants sont fournies afin de permettre une analyse plus approfondie des données recueillies.

3.1 Le questionnaire

Cette recherche questionnait tout le personnel enseignant et tous les adjointes et adjoints de l'école secondaire. Quarante-cinq enseignantes et enseignants ont répondu au questionnaire sur une possibilité de 130 enseignants et cinq adjointes et adjoints sur une possibilité de six. Nous avons obtenu un taux de réponse de 40%. Nous croyons que ce nombre est satisfaisant et nous permet de tirer certaines conclusions. Les tableaux 8, 9 et 10 présentent les données démographiques de base recueillies dans le questionnaire.

Tableau 7
Répartition par sexe

SEXE	NOMBRE (%), N=50
Féminin	28 (56%)
Masculin	22 (44%)

On constate qu'il n'y a pas d'écart important entre le nombre de femmes et d'hommes qui ont répondu au questionnaire. Sur les cinq adjoints, il y avait trois hommes et deux femmes.

Tableau 8
Années d'expérience en éducation

ANNÉES D'EXPÉRIENCE	NOMBRE (%), N=50
Moins de cinq ans	5 (10%)
Entre cinq ans et dix ans	10 (20%)
Plus de dix ans	35 (70%)

Nous constatons une prédominance de personnes ayant beaucoup d'expérience qui ont pris le temps de répondre au questionnaire. En ce qui concerne les adjointes et les adjoints, trois avaient entre deux et dix ans d'expérience et deux, plus de dix ans d'expérience.

Tableau 9
Années d'expérience à l'école secondaire

ANNÉES À L'ÉCOLE	NOMBRE (%), N=50
Moins de deux ans	6 (12%)
Entre deux ans et dix ans	24 (48%)
Plus de dix ans	20 (40%)

Un équilibre existe entre les répondantes et les répondants ayant moins de dix ans d'expérience et ceux ayant plus de dix ans d'expérience à l'école. Tous les adjoints et adjointes se situaient entre deux ans et dix ans d'expérience à l'école.

3.2 Les entrevues dirigées

Nous avons demandé la collaboration des six directions adjointes et elles ont répondu positivement à la demande d'entrevue. C'est un taux de participation de 100%. Les informations touchant les éléments suivants ont été recueillies : leur fonction, nombre d'années au poste de direction adjointe, le nombre d'années en enseignement, leurs tâches et leur participation à des comités. Les résultats sont détaillés dans le Tableau 10 (voir annexe F).

4. DÉROULEMENT

Le questionnaire fut administré au mois de février 2010 et analysé par la suite. Les entrevues auprès des adjointes et des adjoints eurent lieu en avril et en mai 2010 selon leur disponibilité. À ces dates, nous n'étions plus à la direction de l'école. Nous avons assumé de nouvelles fonctions à la commission scolaire. Nous avons demandé au personnel enseignant et aux adjointes et adjoints leur consentement à participer à cette recherche malgré le fait que je n'étais plus leur directrice. Nous avons obtenu la participation d'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants et la participation de toutes les directions adjointes.

4.1 Le questionnaire

Le questionnaire fut hébergé par la commission scolaire dans un programme SharePoint Server 2007 qui permet de mettre en ligne une enquête et qui traite par la suite l'ensemble des réponses en transposant celles-ci dans un fichier Excel. Par le biais du programme Excel, toutes les permutations désirées peuvent être accomplies. Cette fonctionnalité nous permet de faire une meilleure analyse des résultats. Les adjointes et adjoints et tous les membres du personnel enseignant de l'école ont reçu un courriel avec l'adresse du site. Une invitation fut envoyée à deux reprises à toutes les personnes avec un rappel de l'échéance. Cette approche via le portail de la commission a probablement rebuté un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants qui ne se sentaient pas à l'aise de répondre par le biais de l'informatique. Aucun questionnaire écrit n'a été envoyé ni demandé de la part de la population ciblée.

4.2 Les entrevues dirigées

Toutes les entrevues ont eu lieu au bureau de chaque direction adjointe dans les édifices respectifs de l'école. Les questions de l'entrevue ne furent pas diffusées au préalable. Avec le consentement des participantes et des participants, nous avons

enregistré toutes les entrevues. Tout au long de l'entrevue, nous avons pris des notes. Les questions étaient posées de vive voix mais la copie papier était donnée également pour faciliter la réflexion.

5. TRAITEMENT DES DONNÉES

5.1 Le questionnaire

Les résultats du questionnaire sont répartis sur trois tableaux en lien avec deux objectifs de la recherche. Les résultats de chaque question sont représentés par des fréquences réparties dans l'échelle de Likert allant de 1 à 4. Nous avons isolé les résultats des adjointes et des adjointes de ceux des enseignantes et des enseignants. Les résultats des enseignantes et des enseignants ainsi que ceux de la direction adjointe sont par la suite transposés en pourcentage afin d'avoir une meilleure appréciation de l'impact de chaque question. Une analyse des résultats suivra après chaque tableau pour fin de clarté.

5.2 Les entrevues dirigées

Le questionnaire des entrevues est divisé en trois parties selon les objectifs de la recherche. Chaque partie comporte plusieurs questions prédéterminées. Des tableaux seront construits à partir des réponses des six directions adjointes pour chaque question posée à l'entrevue. Nous utiliserons la déconstruction, un procédé par lequel on découpe et réduit l'information en petites unités comparables, en noyaux de sens pouvant être rassemblés (Deslauriers, 1991, p. 79). Une analyse sera faite des réponses après chaque partie nous permettant de relever les convergences et les divergences.

Nous avons exploré toutes les composantes de la méthodologie. Nous avons déterminé que c'est une recherche appliquée et naturaliste. La méthodologie retenue est celle d'une recherche qualitative interprétative. Nous avons établi par la suite les divers éléments de la méthodologie tant pour le questionnaire que pour les

entrevues soient : la technique de cueillette des données, les échantillons, le déroulement et enfin le traitement des données. Nous sommes maintenant en mesure de faire l'analyse des résultats au chapitre suivant.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre porte sur la présentation et l'analyse des résultats. Il se divise en deux parties : la première partie traite des réponses au questionnaire auto administré par les enseignantes et les enseignants ainsi que les adjointes et les adjoints; la deuxième partie présente les résultats de l'entrevue dirigée réalisée auprès des six adjointes et adjoints.

Le questionnaire et les entrevues touchent les trois objectifs de la recherche. À la suite à la présentation des résultats obtenus pour chaque objectif de la recherche, nous analyserons ceux-ci. Les objectifs de la recherche sont : 1) repérer des pratiques de gestion déjà en place dans l'établissement qui favorisent le développement d'une gestion participative tant sur le plan administratif que pédagogique; 2) vérifier les perceptions des enseignants et des enseignantes et des membres de l'équipe de direction adjointe vis-à-vis des pratiques en place au regard d'une gestion participative; 3) identifier des pratiques de gestion à mettre en place afin de poursuivre le développement d'une gestion participative dans l'établissement et, s'il y a lieu, d'une plus grande implication du personnel enseignant et de l'équipe de direction adjointe dans les prises de décision.

Les entrevues se subdivisent également en trois parties toujours en lien avec les trois objectifs de la recherche. Chaque partie regroupe un certain nombre de questions. À la suite de la présentation des résultats, une analyse sera formulée.

1. RÉSULTATS AU QUESTIONNAIRE

Les résultats obtenus au questionnaire sont présentés sous forme de trois tableaux Excel et expriment les résultats du personnel enseignant et, séparément, ceux du personnel de gestion pour chaque énoncé selon la fréquence des réponses. Ces réponses sont par la suite transposées en pourcentage. Il y a cinq adjointes et

adjoints sur six qui ont répondu à l'enquête et 45 enseignantes et enseignants sur une possibilité de 130.

1.1 Pratiques de gestion existantes au regard de la gestion participative

Le Tableau 11 (voir annexe G) explore le premier objectif : repérer les des pratiques de gestion déjà en place dans l'établissement qui favorisent le développement d'une gestion participative tant sur le plan administratif que pédagogique. Les résultats sont présentés en fréquence puis en pourcentage pour le personnel de direction puis pour le personnel enseignant.

Lorsqu'on analyse les résultats présentés au tableau 11, nous voyons que dans l'ensemble les enseignantes et enseignants sont assez d'accord avec les énoncés qui affirment qu'il y a des pratiques existantes qui encouragent la gestion participative. Il y a toutefois des nuances que nous devons souligner. Les énoncés 1.2 et 1.5 ont une distribution assez forte dans la rubrique peu d'accord, respectivement 58% et 40%. Ceux-ci touchent les choix budgétaires et l'influence sur les décisions de l'école. L'énoncé 1.3 compte également 33% d'enseignantes et enseignants qui sont peu d'accord avec l'affirmation que leur avis a du poids lors des consultations mais la majorité est assez d'accord à 58%. En contrepartie, les enseignantes et enseignants sentent qu'ils ont beaucoup d'autonomie dans l'exercice de leur fonction (1.6) soit 56% assez d'accord et 42% très d'accord. Ils peuvent également exercer leur leadership au sein de l'établissement (1.7) avec des réponses de 53% assez d'accord et 36% très d'accord. Les enseignantes et enseignants trouvent que la direction encourage la prise en charge de projets (1.8) et sont très d'accord à 51%. C'est d'ailleurs l'énoncé qui recueille le plus haut taux d'accord parmi les neuf énoncés. Les communications sont assez fluides (1.9) selon les enseignantes et les enseignants avec 67% étant assez d'accord. Enfin la majorité croit que le CPEE, l'organisme de représentation des enseignantes et enseignants auprès de la direction, exerce beaucoup de pouvoir (1.1) avec 64% des répondants se disant assez d'accord.

Les adjointes et adjoints sont très d'accord avec la majorité des énoncés. Il y a six énoncés qui ont obtenu la réponse très d'accord avec un taux se situant entre 80% et 100%. Il y a trois exceptions où l'on constate une variété de réponses allant de peu d'accord à très d'accord. L'énoncé 1.1 laisse entendre qu'il y a une certaine incertitude concernant le pouvoir réel qu'exerce le CPEE car il y a 40% des répondants qui se sont prononcés assez d'accord et 20% comme étant peu d'accord. L'énoncé 1.2 est nuancé également, 60% des répondants sont assez d'accord avec l'affirmation qu'ils ont de l'influence sur les choix budgétaires. Il semble y avoir de l'incertitude de la part des adjointes et des adjoints touchant cet aspect. Enfin, l'énoncé 1.9 génère de l'incertitude quant à l'échange d'informations via l'outil choisi par l'école et la capacité du CPEE de faire circuler l'information avec 40% peu d'accord, 20% assez d'accord et 40% très d'accord; c'est loin de faire l'unanimité.

Au global, en moyenne, nous avons 27% des enseignantes et enseignants qui sont « très peu d'accord » ou « peu d'accord » donc qui ont une perception négative vis-à-vis des pratiques de gestion participative. La faible majorité soit 54% est « assez d'accord » avec les énoncés et a une perception assez positive et 19% des enseignantes et des enseignants sont « très d'accord » avec les énoncés. Pour les adjointes et adjoints, on remarque un résultat assez fort à 76% « très d'accord ».

1.2 Perceptions des répondantes et des répondants vis-à-vis des pratiques existantes de gestion participative

La deuxième portion du questionnaire explorait le deuxième objectif de cette recherche : vérifier les perceptions des enseignantes et des enseignants et des membres de l'équipe de direction adjointe vis-à-vis des pratiques en place au regard d'une gestion participative. Le tableau 12 (voir annexe H) contient les résultats de l'enquête. Plusieurs questions touchent le climat de l'école entre et les relations entre la direction et le personnel au sein de l'école.

Dans l'ensemble, la perception des enseignantes et enseignants semble assez positive. La majorité des réponses se situe sous l'échelon « assez d'accord » et les autres sous celui de « très d'accord ». Il y a toutefois quelques énoncés qui se démarquent avec une plus grande distribution des résultats. L'énoncé 2.11 indique qu'il y a 38% des enseignantes et enseignants qui sont peu d'accord et 16% qui sont très peu d'accord avec l'affirmation que l'on célèbre la réussite des collègues, de plus, seulement 33% sont assez d'accord. Dans le même sens, l'énoncé 2.13 touchant l'affirmation que la direction valorise le travail du personnel obtient des réponses allant de « très peu d'accord » à « très d'accord ». Les réponses se situent de 7% « très peu d'accord » à 29% « peu d'accord » à 42% « assez d'accord » et à 22% « très d'accord ». La majorité du personnel enseignant trouve que le travail du personnel est valorisé mais les résultats négatifs sont importants. Il est à souligner, cependant, que l'énoncé 2.12 spécifiant que «je travaille dans un milieu humain» a récolté un fort taux de réponses positives, soit 53% « très d'accord » et 38 % « assez d'accord ».

Les adjointes et adjoints ont fourni des réponses plus variées que les enseignantes et les enseignants. Sept énoncés sur quatorze ont obtenu la réponse très d'accord à 80%. Ils touchent l'écoute (2.1; 2.8), le travail d'équipe (2.2), l'ouverture (2.7), le respect (2.4) et le climat de l'école (2.9; 2.12). Malgré les résultats qui précèdent, 60% sont assez d'accord pour dire que les discussions sont ouvertes (2.6). Les enseignantes et enseignants ont répondu à 67% qu'ils étaient assez d'accord avec cet énoncé. Les mêmes résultats se retrouvent à l'énoncé 2.13 sur le plan de la valorisation du travail du personnel. Le résultat de l'énoncé 2.14 est intéressant car 80% des adjointes et adjoints se disent « assez d'accord » sur la question de la confiance mutuelle. Cet énoncé a des liens avec l'énoncé 2.5, portant aussi sur la question de confiance.

Au global, en moyenne, les enseignantes et les enseignants sont « assez d'accord » à 59% et les autres réponses se répartissent entre « peu d'accord » à 14% et « très d'accord » à 25%. C'est une faible majorité d'enseignantes et

d'enseignants qui a une perception « assez d'accord » en ajoutant celles et ceux qui sont très d'accord, la perception positive s'élève à 84%. Quant aux adjointes et adjoints, leur niveau de perception positive s'élève à 99%.

1.3 Perception de l'autonomie dans la prise de décision

La dernière section du questionnaire touche la perception de l'autonomie soit en groupe ou individuellement dans la prise de décision tant pour les adjoints et adjointes que pour les enseignantes et les enseignants. Le tableau 14 (voir annexe I) est la suite d'une exploration du deuxième objectif.

Tous les énoncés qui touchent l'aspect pédagogique obtiennent des réponses se situant en majorité sous l'échelon « très d'accord » pour les enseignantes et les enseignants. L'énoncé 3.1, « j'exerce un contrôle sur mes activités », récolte 56% sous cet échelon. L'énoncé 3.3 qui touche le choix des manuels scolaires obtient pour sa part 62% et enfin l'énoncé 3.4 « je détermine ma planification pédagogique et administrative » obtient le meilleur résultat à 73%. Pour l'énoncé 3.2, « lorsqu'on m'accorde des budgets, je suis pleinement responsable des dépenses » les résultats sont partagés entre « assez d'accord » à 47% et « très d'accord » à 42%. Pour ce qui est de leur participation à la mise en œuvre des changements (3.5), 60% des enseignantes et des enseignants sont assez d'accord et 22% « très d'accord ». Un résultat similaire se retrouve à la question 3.7. Ainsi, ils sont « assez d'accord » (73%) que l'information fournie par la direction pour prendre des décisions est suffisante mais 20% sont « peu d'accord ». Il y a un plus grand partage des résultats à l'énoncé 3.6 « je participe aux décisions importantes touchant l'essence de mon travail ». Les résultats indiquent que 20% sont « peu d'accord », 51% sont « assez d'accord » et enfin 24% sont « très d'accord ». Ces résultats semblent être en opposition avec les énoncés de nature pédagogique.

Les adjointes et les adjoints sentent qu'ils ont pleinement contrôle sur leurs activités (3.1), qu'ils déterminent leur planification (3.4) et qu'ils participent à la

mise en œuvre des changements (3.5). L'énoncé 3.6, « je participe aux décisions touchant l'essence de mon travail », récolte 80% de répondantes et de répondants « très d'accord ». Pour l'énoncé 3.2 touchant le niveau de contrôle sur les budgets accordés, les adjointes et adjoints sont très d'accord à 60% et assez d'accord à 40%. Les énoncés touchant le choix des manuels (3.3) et l'information fournie par la direction pour prendre des décisions (3.7) reçoivent tous les deux 40% de réponses « très d'accord » et 60% « assez d'accord ».

En moyenne, la distribution des réponses des enseignantes et des enseignants est assez positive avec 42% de « très d'accord » et 46% « assez d'accord ». Pour ce qui est des adjointes et adjoints, les résultats se répartissent ainsi : « très d'accord » à 74% et « assez d'accord » à 26%.

2. RÉSULTATS À L'ENTREVUE DIRIGÉE

Pour chacune des questions de l'entrevue dirigée effectuée auprès des adjointes et des adjoints à la direction, un tableau fut élaboré à partir de leurs propos. Le questionnaire d'entrevue est réparti en trois sections correspondant aux objectifs spécifiques de la recherche (Annexe B).

2.1 Pratiques de gestion existantes au regard de la gestion participative

Le premier objectif consiste à repérer des pratiques de gestion déjà en place dans l'établissement qui favorisent le développement d'une gestion participative tant sur le plan administratif que pédagogique. Cette portion comprend deux ensembles de questions, l'une portant sur les mécanismes de gestion au sein de l'établissement qui assurent une place prépondérante dans les décisions de l'école et l'autre sur les décisions de nature pédagogique qui reviennent aux enseignantes et aux enseignants. Le tableau 15 comprend les réponses obtenues à la première question.

Tableau 14
Mécanismes de gestion qui assurent au personnel enseignant une place dans les décisions

Répondants Énoncés de réponse	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	Total
Réunions CPEE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6/6
Réunions Assemblée générale	✓		✓	✓	✓	✓	5/6
Réunions de Secteurs	✓	✓		✓	✓	✓	5/6
Réunions SIAA					✓	✓	2/6
Courriels - échanges		✓					1/6
Présidence du CPEE		✓					1/6
Rencontres informelles	✓	✓		✓			3/6
Conseillers d'élèves	✓				✓		2/6
Organisation scolaire			✓				1/6

Selon les répondantes et les répondants, les enseignantes et enseignants semble avoir une place prépondérante dans les décisions de l'école. Les réunions du CPEE font l'unanimité puis les assemblées générales sont soulignées par cinq répondants (1, 3, 4, 5, 6) de même que les réunions de secteur (1, 2, 4, 5, 6). Trois directions adjointes (1, 2, 4) soulignent les rencontres informelles comme étant un élément important dans la gestion participative. Deux répondants ont relevé le système de conseillers d'élèves (1 et 5) et les réunions du comité de la Stratégie d'intervention d'Agir Autrement (5,6). Les courriels, le président du CPEE et l'organisation scolaire ne sont relevés que par une seule personne du groupe. Le répondant 4 a mis une emphase particulière sur les rencontres informelles, il remarquait que « les enseignants ont beaucoup de pouvoir. On veut que les enseignants se sentent partie prenante. La direction a un pouvoir d'influence, il faut faire de l'informel ».

Le répondant 5 commente sur les assemblées de secteur en disant :

Lors des assemblées de secteur il y a des prises de décisions. Nous voulons qu'il y ait entente donc les décisions prises en secteur sont actualisées. D'ailleurs plusieurs points relevés en secteur seront acheminés au CPEE. Les décisions finales administratives sont prises là.

Nous pouvons conclure qu'il existe plusieurs lieux ou façon qui permettent aux enseignantes et aux enseignants de participer à la prise de décision au sein de l'école. On constate que le CPEE, les assemblées générales et les réunions de secteur sont des moments privilégiés.

La prochaine question posée aux adjointes et adjoints demandait d'identifier des décisions pédagogiques prises par le personnel enseignant et l'influence qu'exerce les enseignantes et les enseignants sur ces décisions. Les réponses à la question suivante se trouvent au tableau 16 (voir annexe J). Nous avons créé trois sections pour mieux représenter les réponses : les lieux de décisions, les personnes et les dossiers.

Les résultats présentés au tableau 16 indiquent que les adjointes et les adjoints ont identifié quatre lieux de prise de décisions : réunions de secteur par cinq répondants (1, 2, 3, 5 et 6); les rencontres du CPEE par trois répondants (1, 2, 5); les comités pédagogiques par deux répondants (1, 4) et les réunions lors des périodes communes par un répondant (1). Le répondant 6 affirmait : « Les rencontres de secteur sont un moment privilégié, tout est sur la table ». Selon les adjointes et les adjoints, les décisions se prennent surtout en secteur. Le répondant 2 précise que « c'est le lieu d'échanges et de consultations... La direction a une oreille attentive lors de ces rencontres ». De plus, le répondant 2 nuance le rôle du CPEE : « Le volet pédagogique est abordé en CPEE et il exerce de l'influence sur les décisions. Toutefois, il manque d'engagement, il n'y a pas de grandes idées ».

Les adjointes et les adjoints relèvent quatre dossiers pédagogiques où les enseignantes exercent leur autonomie. Les enseignantes et les enseignants choisissent le matériel scolaire selon trois répondants (2, 3 et 6.) Quatre répondants (2, 3, 4, 6) soulèvent que les enseignantes et enseignants exercent un haut niveau d'autonomie dans leurs pratiques pédagogiques.

Trois répondants (1, 3 et 4) indiquent que les enseignantes et les enseignants ont leur mot à dire touchant « la formation des groupes et le classement des élèves ». Enfin, de façon générale, les adjointes et adjoints soulignent que les décisions de nature pédagogique sont partagées entre la direction et les enseignantes et les enseignants.

Enfin, la troisième section de ce tableau indique quelles personnes exercent de l'influence sur le plan pédagogique. Le répondant 1 identifie les chefs de groupe en accueil et les répondants disciplinaires.

En ce qui concerne l'influence qu'exercent les enseignantes et les enseignants sur les décisions, trois répondants avaient des commentaires. « La direction est active dans le débat et on évolue vers une décision où le plus d'acteurs sont d'accord ». (Répondant 6) « Les enseignants collaborent, participent et arrivent à un consensus. Il y a des prises de décision lors des réunions de secteur ». (Répondant 5) Il est intéressant de relater le commentaire de nature générale du répondant 1 : « il y a consultation auprès des enseignants pour chaque décision importante à prendre. Il y a une confiance qui règne, c'est réciproque ».

À la lumière des réponses, nous constatons que beaucoup de décisions de nature pédagogique se prennent dans le cadre de réunions. Elles se prennent collectivement avec la direction. Les adjoints et les adjointes dans ce contexte animent les rencontres de secteur et s'assurent qu'il y ait des échanges et ultimement une implication de la part du personnel enseignant.

2.2 Perceptions des répondantes et des répondants vis-à-vis des pratiques de gestion participative en place dans l'établissement

Le deuxième objectif tente de vérifier les perceptions des membres de l'équipe de gestion vis-à-vis des pratiques de gestion participative en place dans l'établissement.

Cette section comportent quatre questions et un exercice où chaque répondante et chaque répondant devait établir le poids relatif de l'influence sur la prise de décision de chaque groupe au sein de l'établissement.

La première question explore le climat de l'école. On retrouve au tableau 17 (voir annexe K) les divers éléments soulevés par les adjointes et les adjoints.

Le tableau 17 décrit le climat. Trois répondants (1, 5, 6) ont parlé de l'ouverture d'esprit qui règne à l'école. Quatre répondants dénotent la confiance et le respect mutuel entre la direction et le personnel (1, 2, 5, 6) ainsi que l'échange et le partage (1, 3, 4, 5). Deux répondants avancent qu'il y a de l'écoute (1,3) et que les personnels sont engagés et motivés (3, 4). ». Le répondant 3 ajoutait d'ailleurs le commentaire suivant touchant l'engagement du personnel : « les gens ont le goût de venir travailler ici, ils sont ici par choix et veulent y demeurer ». Enfin un répondant relève la transparence (5) et le fait que nous sommes une école démocratique (6).

Les réponses varient d'excellent climat (répondant 1), à très bon climat (répondant 4) à bon (répondants 2, 3, 5, 6). La majorité des répondants souligne que le climat est bon. Le répondant 1 notait « que le climat de l'école encourage l'échange. On peut donner notre point de vue sans se faire écraser ». Globalement, selon les adjointes et les adjoints, nous pouvons établir que le climat est bon et qu'il y a de la confiance et du respect entre la direction et les enseignantes et les enseignants. Les échanges et le partage ont lieu et l'engagement du personnel

enseignant est souligné. L'ouverture d'esprit et l'écoute de la part de la direction sont aussi relevées.

La question 2 demandait si le climat de l'école encourage le travail d'équipe. Cinq répondants sur six (1, 2, 4, 5, 6) ont répondu par l'affirmative. Des répondants ont ajouté quelques éléments : « on peut donner notre point de vue » (2, 6); « on facilite le travail d'équipe en regroupant les enseignants par discipline et par niveau » (2, 4) et « la direction crée les moments mais c'est souvent dans l'urgence » (3, 5). Les réponses à cette question furent succinctes. Dans l'ensemble les adjointes et adjoints croient que le climat est propice pour le travail d'équipe parce qu'il est possible d'avoir des échanges dans la confiance et le respect mutuels. Le tableau 18 résume si l'école, selon les adjointes et les adjoints, encouragent le travail d'équipe et dans quelle mesure.

Tableau 17
Perception de l'encouragement au travail d'équipe par les adjointes et les adjoints

RÉPONDANTS	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	Total
Le travail d'équipe est encouragé		✓	✓	✓	✓		4/6
Projets communs		✓	✓		✓	✓	4/6
Place à amélioration; plus de rencontre	✓					✓	2/6
Planification d'étape	✓						1/6
Périodes libération commune		✓					1/6
Examens; matériel commun de niveau		✓					1/6

Les résultats au tableau 18 indiquent que quatre répondants (2, 3, 4, 5) ont répondu par l'affirmative. Le travail d'équipe est présent grâce à la promotion de projets communs selon quatre répondants (2, 3, 5, 6). Deux répondants (1, 6) ont noté qu'il y avait de la place à amélioration. Deux répondants ont nommé des éléments présents à l'école qui encouragent le travail d'équipe : « la planification

d'étape » (répondant 1); « les périodes de libérations communes par discipline » et « les examens et le matériel commun par discipline et par niveau » (répondant 2).

D'ailleurs le répondant 2 a donné le commentaire suivant :

On encourage le travail d'équipe. On arrime au niveau de l'horaire maître des périodes de libération. On a des examens communs forçant les enseignants à dialoguer et le même matériel académique est utilisé par niveau, par discipline.

En résumé, les adjointes et les adjoints croient que le travail d'équipe est possible mais qu'il y a place à l'amélioration. Plusieurs mécanismes sont en place pour permettre ce genre d'initiative dont les projets communs.

Nous avons demandé aux adjointes et aux adjoints de qualifier le leadership de la direction lorsqu'elle était en poste. Nous trouverons les résultats au tableau 19 de la perception de l'exercice du leadership de la direction par les adjointes et les adjoints.

Tableau 18
Perception de l'exercice du leadership de la direction par les adjointes et adjoints

RÉPONDANTS	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	Total
À l'écoute avec respect	✓	✓	✓	✓	✓		5/6
Mobilise les troupes			✓	✓	✓		3/6
Fidèle à ses valeurs	✓		✓			✓	3/6
Consulte	✓			✓			2/6
Favorise la participation	✓			✓			2/6
Recherche d'équipe		✓					1/6
Capable de prendre des décisions même impopulaires		✓					1/6
Démocratique						✓	1/6
Transparence					✓		1/6

Tel qu'indiqué au tableau 19, « l'écoute avec respect » a été soulevé par cinq répondants (1, 2, 3, 4, 5.). Le répondant 1 notait que la direction est « fidèle à ses valeurs mais à l'écoute des propositions et des idées des autres...Mets en place des idées qui émergent si cela collent à ses valeurs ». « Elle mobilise ses troupes » a été noté par les répondants 3, 4, 5 et elle est « fidèle à ses valeurs » par les répondants 1, 3, 6. Les répondants 1 et 4 ont noté qu'elle consulte et favorise la participation. Le répondant 2 a noté quant à lui que la direction « favorise la participation » et qu'elle est « capable de prendre des décisions même impopulaires ». « Une approche démocratique » est soulignée par le répondant 6 et la transparence par le répondant 5.

Le commentaire suivant de nature générale apporte un certain éclairage :

La direction est structurée avec une vision dans le respect des opinions des autres. À l'individuel elle est à l'écoute, peut ramener les esprits mais en grand groupe, le temps de diriger, on voit un côté dictatorial. (Répondant 2)

La dernière partie de cette section explore le poids relatif en termes d'influence sur la prise de décision que les adjointes et les adjoints donneraient t aux divers intervenants de l'école : les élèves, les parents, le personnel professionnel, le personnel de soutien, les enseignants et les adjoints. Nous avons demandé aux adjointes et adjoints d'utiliser les pointes de pizza pour imager l'influence qu'exerce chaque groupe au sein de l'école.

Nous présenterons au tableau 20 (voir annexe L) non seulement les diagrammes à secteurs mais subséquemment un tableau en pourcentage pour chaque groupe œuvrant au sein de l'école au tableau 21. Pour faciliter l'analyse des résultats, le tableau 21 fournit une synthèse afin de mieux relever les diverses observations.

Tableau 20
Synthèse du poids relatif de l'influence sur la prise de décision par les actrices
et les acteurs selon les adjointes et les adjoints

Répondants	1	2	3	4	5	6
Direction	25	25	30	40	25	15
Adjointes	10	25	25	0	25	15
Enseignants	30	25	10	25	15	25
Autres	35	25	35	35	35	45

Les répondants 2, 3 et 5 ont déterminé que la direction et les adjoints avaient un poids de 50% à 55% sur les décisions de l'école. Le répondant 4 le situe plus vers 40% et ne fait pas de distinction entre la direction et la direction adjointe. Les répondants 1 et 6 ont donné un poids relatif de 35% et de 30% à la direction. Les répondants 1 et 6 limitent respectivement à 10% et 15% le pouvoir d'influence de la direction adjointe. À l'exception du répondant 4, tous les autres répondants donnent un poids relatif de 25% à la direction adjointe.

Pour ce qui est du poids relatif en terme d'influence des enseignants, les répondants 1, 2, 4, 6 ont déterminé qu'ils avaient à peu près le même poids qu'eux soit entre 25% et 30%. Seul le répondant 3 souligne que les enseignants n'ont que 10% de poids relatif en termes d'influence. Les autres acteurs, les parents, les élèves, le personnel de soutien et les professionnels non enseignants se partagent le reste. Quatre répondants (1, 3, 4, 5) situent le poids relatif en terme d'influence sur la prise de décisions à 35%. Le répondant 2 croit plutôt que c'est 25%. Le répondant 6 donne beaucoup de poids à ces acteurs en déterminant un poids relatif de 45%. Il est à noter qu'il est le seul qui donne aux professionnels non enseignants un poids relatif assez important de l'ordre de 20%, les autres les situent à 10% ou 15%.

Le répondant 5 a eu la remarque suivante : « les gens finissent par participer. Les communications sont bonnes. Il y a une belle transparence de la part de l'équipe de direction, une grande ouverture pour trouver une entente ».

2.3 Pratiques de gestion pour une plus grande implication

Tableau 21

Définition de la gestion participative pour les adjointes et les adjoints

RÉPONDANTS	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	Total
Prendre des décisions ensemble pour la réussite des élèves	✓	✓		✓			3/6
Dialogue vers un but commun par des rencontres	✓			✓	✓		3/6
Échanges - implication	✓	✓			✓		3/6
Influencer les décisions, partager le pouvoir	✓	✓					3/6
Participation (projet éducatif plan de réussite), comités			✓	✓	✓		3/6
Consultation	✓	✓	✓				3/6
Confiance dans l'organisation		✓					1/6
Aider, soutenir		✓					1/6
Autonomie de gestion			✓				1/6

Plusieurs éléments ont été nommés et rapportés au tableau 22. Cette question nous semblait importante afin d'établir s'il y a une compréhension commune de la

gestion participative au sein de l'équipe de direction et si celle-ci se rapproche de la définition que nous avons retenue, soit celle de Perron (1997) qui résume la gestion participative à trois verbes : informer, consulter et mobiliser.

Les répondants 1, 2 et 4 ont dit que la gestion participative signifiait pour eux de « prendre des décisions ensemble pour la réussite des élèves ». Trois répondants ont cité : « le dialogue vers un but commun par des rencontres » (1, 2, 5). « Les échanges et l'implication » furent évoqués par les répondants 1, 2 et 5. « Influencer les décisions et partager le pouvoir » fut relevé par les répondants 1, 2 et 6 et la « participation à des comités » par les répondants (3, 4, 5). La « consultation » revient à trois reprises de la part des répondants 1, 2, 3. Un répondant a relevé les éléments suivants : « confiance dans l'organisation » (répondant 2), « aider, soutenir » (répondant 2) ; et enfin « autonomie de gestion » (répondant 3).

Le répondant 3 précisait que « c'est un dialogue vers un but commun endossé par tous...des échanges avec les experts du milieu ». Le répondant 2 affirme que « la gestion participative c'est fondamental. Je dois me fier à l'organisation sinon je vais devoir aller dans l'informel, je n'aurai pas le choix, il faut que les gens embarquent. Il ne faut pas donner mais provoquer l'implication, aider et soutenir. »

Bref, les répondantes et les répondants puisent leur définition personnelle à partir des termes de partage, de dialogue, de prises de décisions, d'échanges et de consultation. La question suivante demandait aux répondantes et aux répondants s'il y avait une contradiction entre les termes consultation et décision et quel lien pouvait-on entrevoir entre les deux termes.

Quatre répondants (1, 2, 4, 6) ont simplement dit qu'ils ne voyaient aucune contradiction en répondant simplement par « non ». Ils ont également spécifié qu'une consultation n'était pas une décision (répondants 1, 2, 3) mais que la décision se prenait suite à la consultation (répondants 1, 2). Trois répondants (1, 2, 5) ont spécifié que le lien entre consultation et décision pour eux était l'écoute puis

la décision. Trois répondants (1, 5, 6) ont quant à eux exprimé que le lien entre la consultation et la décision se trouvait dans le travail d'équipe où il y avait une vision qui faisait consensus.

Le répondant 4 clarifiait que la « décision vient après la consultation mais qu'au bout de la ligne, c'est la direction qui décide ».

En résumé, les répondantes et les répondants ne voient pas de contradiction entre la consultation et la décision et ils sont capables de faire la distinction entre les deux et semblent souhaiter que ces décisions soient prises par consensus. La troisième question demandait aux adjointes et aux adjoints quel serait le modèle idéal d'un partage de pouvoir au sein de l'école.

Tableau 22

Perception du modèle idéal de partage du pouvoir par les adjointes et les adjoints

RÉPONDANTS	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	Total
Plus de pouvoir aux élèves et parents	✓		✓				2/6
Plus grande implication des acteurs		✓		✓			2/6
Plus petit établissement: désengagement, lorsque trop gros -		✓		✓			2/6
Équilibre dans le partage des pouvoirs entre parents, élèves, enseignants, direction			✓		✓		2/6
Vision commune			✓				1/6
Meilleur respect du rôle de chacun dans la prise de décision					✓		1/6

Le tableau 23 contient les réponses des adjointes et des adjoints touchant le modèle idéal de partage de pouvoirs au sein d'une école. Il y a eu plusieurs réponses mais aucune réponse ne fait l'unanimité. Pour les énoncés suivants, il n'y avait que deux répondants : « plus de pouvoir aux élèves et aux parents »

(répondants 1, 3) ; « plus grande implication des acteurs » (répondants 2, 4) ; « avoir un petit établissement » (répondants 2, 4) ; « un équilibre dans le partage des pouvoirs entre les parents, les élèves, les enseignants et la direction » (répondants 3, 5). Le répondant 3 a identifié « avoir une vision commune » et le répondant 5, « un meilleur respect du rôle de chacun dans la prise de décisions » (répondant 5). L'énoncé « un équilibre dans le partage des pouvoirs entre les parents, les élèves, les enseignants et la direction » recoupe plusieurs commentaires et résume bien la pensée des adjointes et des adjoints. Toutefois, il n'y a aucune piste offerte par les répondantes et les répondants sur le comment.

La quatrième question demandait aux répondantes et aux répondants ce qui manquait au modèle au regard de la gestion participative pour qu'il s'actualise à l'école.

Tableau 23
Perception des adjointes et des adjoints sur ce qu'il manque à l'école au regard de la gestion participative

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	Total
Nous avons un bon modèle				✓	✓		2/6
Taille d'école plus petite				✓			1/6
Plus d'implication des acteurs	✓						1/6
Plus de projets rassembleurs		✓					1/6
Plus de mobilisation vis-à-vis des enjeux		✓					1/6
Manque de temps malgré les bonnes conditions			✓				1/6
Meilleure définition des rôles de chacun			✓			✓	2/6

Les éléments qui, selon les adjointes et les adjoints, manquent à l'école au regard de la gestion participative se retrouvent au tableau 24. À l'exception des commentaires « nous avons le bon modèle » (répondants 4 et 5) et qu'il devrait y avoir « une meilleure définition des rôles de chacun » (répondants 3 et 6), les autres réponses n'ont été mentionnées que par un seul répondant à la fois. Le répondant 3 souligne « qu'il manque de temps pour une meilleure gestion participative malgré les bonnes conditions ». Le répondant 4 croit « qu'une plus petite école » permettrait de mieux rencontrer les exigences d'une gestion participative. Le répondant 2 croit qu'il devrait y avoir « plus de projets rassembleurs » et « plus de mobilisation vis-à-vis des enjeux ». Le répondant 4 trouvait qu'on avait le bon modèle et a donné quelques exemples démontrant « que les conditions sont là pour reconnaître la gestion participative : la libération, le temps de concertation avec des périodes communes par niveau et par discipline, les rencontres de secteurs... »

Dans l'ensemble, trois répondants trouvent que le modèle en place est bon mais il reste à mieux définir les rôles de chacun, se dégager du temps, mettre en place des projets rassembleurs et de mieux mobiliser les personnes vis-à-vis des enjeux.

Enfin, la dernière question de cette partie demandait aux répondantes et aux répondants d'identifier quels changements pourraient faciliter une plus grande participation de la part des enseignantes et des enseignants au sein de l'école. Le tableau 25 relève les éléments qui permettraient une meilleure implication des enseignantes et des enseignants ainsi que des adjointes et des adjoints au sein de l'école.

Tableau 24
**Perception des changements qui encourageraient une plus grande participation du
 personnel enseignant selon les adjointes et les adjoints**

	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	Total
Plus de reddition de compte de la part des enseignants	✓						1/6
Meilleure reconnaissance des acteurs	✓		✓				2/6
Tâches et mandats clairs	✓						1/6
Meilleure supervision pédagogique		✓					1/6
Accompagnement individuel par la direction		✓	✓				2/6
Demi-journée pédagogique / cycle				✓			1/6
Plus de temps de concertation					✓		1/6
Devrait venir des enseignants eux-mêmes			✓			✓	2/6

La difficulté de se dégager du temps est relevée au tableau 26 sous diverses formes par les répondants : « meilleure supervision pédagogique » (répondant 2) ; « accompagnement individuel des enseignants par la direction » (répondants 2, 3) ; « demi-journée pédagogique par cycle de 9 jours » (répondant 4) et « plus de temps de concertation » (répondant 5). « Une meilleure reconnaissance des acteurs » a été nommée par les répondants 1 et 3. Le répondant 1 mise sur une meilleure définition des tâches et des mandats clairs. Pour terminer deux répondants (3, 6) croient qu'une plus grande participation doit venir des enseignants eux-mêmes, qu'ils décident de s'impliquer. Le répondant 6 remarquait que le niveau d'implication au sein du CPEE est faible. « il faut profiter des mécanismes de leur démocratie et que

l'assemblée générale soit délibérante mais avec un CPEE qui joue pleinement son rôle ».

L'analyse des résultats au questionnaire et à l'entrevue est complétée. Les deux outils exploraient les trois objectifs de la recherche. Il y a une grande quantité d'informations qui émerge de ces analyses. Nous sommes, dans l'ensemble, dans le domaine des perceptions mais il y a certains éléments qui se dégagent touchant le genre de participation en lien avec la gestion participative, le niveau d'empowerment, l'influence des acteurs sur la prise de décision et le style de leadership de la direction. Nous tenterons d'y mettre de l'ordre lors de l'interprétation des données et de répondre à la question générale de recherche de cet essai.

CINQUIÈME CHAPITRE

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Nous avons analysé au chapitre 4 les résultats au questionnaire administré auprès des enseignantes et des enseignants ainsi que des adjointes et des adjoints et les résultats aux entrevues réalisées auprès des adjointes et des adjoints. À la lumière de cette analyse, nous allons reprendre les trois objectifs spécifiques de cette recherche et interpréter les résultats obtenus pour chacun d'eux à la lumière du contexte théorique afin de répondre à la question générale de la recherche qui est : dans le cadre de la réforme administrative et pédagogique, comment une direction d'établissement scolaire peut-elle s'assurer de développer une gestion participative dans une école secondaire? Nous rappelons les trois objectifs spécifiques de la recherche :

1. Repérer des pratiques de gestion déjà en place dans l'établissement qui favorisent le développement d'une gestion participative tant sur le plan administratif que pédagogique;
2. Vérifier les perceptions des enseignants et des enseignantes et des membres de l'équipe de direction adjointe vis-à-vis des pratiques en place au regard d'une gestion participative;
3. Identifier des pratiques de gestion à mettre en place afin de poursuivre le développement d'une gestion participative dans l'établissement et, s'il y a lieu, d'une plus grande implication du personnel enseignant et de l'équipe de direction adjointe dans les prises de décision.

Le chapitre cinq se subdivise donc en quatre parties : la première partie porte sur les pratiques existantes vis-à-vis de la gestion participative; la deuxième partie sur les perceptions au regard des pratiques en place au regard de gestion participative; la troisième partie sur les pratiques de gestion qui inciteraient à plus de participation et enfin la quatrième partie se centre sur les recommandations en lien avec la question de recherche.

1. PRATIQUES EXISTANTES VIS-À-VIS D'UNE GESTION PARTICIPATIVE

Nous interprétons les résultats obtenus au questionnaire et aux entrevues touchant les pratiques existantes qui favorisent le développement d'une gestion participative qui constitue le premier objectif spécifique de cette recherche. Le questionnaire fut répondu par le personnel enseignant et les adjointes et adjoints tandis que les entrevues se limitaient à la direction adjointe. La gestion participative se résume simplement, selon Perron (1997), à trois verbes : informer, consulter et mobiliser. Cette définition nous sert de filtre pour établir si nous sommes en présence de pratiques d'une gestion participative dans l'école.

1.1 Interprétation des résultats au questionnaire

Les résultats au questionnaire semblent indiquer qu'il y a des pratiques d'une gestion participative. Au tableau 25, nous retrouvons les résultats en pourcentage au global (voir tableau 11) tant pour les enseignantes et les enseignants que pour les adjointes et les adjoints.

Tableau 25
Résultats globaux des pratiques existantes qui favorisent le développement
d'une gestion participative

%	Très peu d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Très d'accord
Personnel enseignant	4%	23%	54%	19%
Adjointes et adjoints	0%	7%	17%	76%

La faible majorité des enseignantes et des enseignants soit 54% est « assez d'accord » avec les énoncés et a une perception assez positive des pratiques mises

en place qui favorisent le développement de la gestion participative et 19% sont « très d'accord » avec les énoncés. Lorsque nous regardons de plus près, les enseignantes et les enseignants sont « très d'accord » au niveau de trois énoncés sur une possibilité de neuf énoncés. Les répondantes et répondants disent avoir beaucoup d'autonomie dans l'exercice de leur fonction, être en mesure d'exercer leur leadership et que la direction encourage la prise en charge de projets. Tout le concept de l'empowerment est présent dans ces deux constats. Brassard et Lessard (1998) disent bien que « l'idée d'empowerment repose sur la conviction que l'autonomie la plus grande possible accordée [...] aux individus soit un moyen de les rendre efficaces ».

Trois autres énoncés ont généré une réponse « assez d'accord » sur l'influence qu'exerce le CPEE, la possibilité d'exercer son influence dans l'élaboration des politiques de l'école et sur le fait que la communication se fasse dans toutes les directions. Il se dégage des avis partagés pour deux énoncés soient « lors des consultations, je crois que mon avis a du poids » et « il est possible pour moi d'exercer une influence sur les décisions de l'école ». Ces deux énoncés reçoivent peut-être un avis partagé car les échanges ont lieu lors des secteurs où le personnel enseignant est regroupé par niveau et au CPEE. Les assemblées générales n'étaient pas vraiment délibérantes ce qui explique les réponses mitigées des enseignantes et des enseignants. Enfin, un seul énoncé est négatif touchant l'influence sur les choix budgétaires. Lorsqu'on arrive au budget et que la situation est bonne, nous observons qu'il y a un désintéressement général. Le budget d'une école a une structure assez complexe et volumineuse. Malgré le fait que celui-ci soit déposé et expliqué assez régulièrement au CPEE, au CE et lors de certaines assemblées, l'intérêt n'est pas au rendez-vous tant de la part du personnel que celui des adjointes et adjoints. Pourtant, à notre avis, à titre de direction d'école, nous considérons que tout le monde est impliqué et consulté sur les grands choix budgétaires mais ne le réalise pas. Lorsqu'on décide d'ajouter des ressources à la bibliothèque ou d'engager plus de psychoéducateurs, les incidences sont de nature budgétaire et des décisions sont prises par le personnel.

Pour les adjointes et adjoints, on remarque, pour l'ensemble, un résultat assez fort à 76% « très d'accord ». L'énoncé, « j'ai de l'influence sur les choix budgétaires de l'école », reçoit un avis partagé de la part de l'équipe de direction entre « assez d'accord » et « très d'accord ». Nous croyons qu'il y a un niveau de confort vis-à-vis des budgets spécifiques gérés par les adjointes et les adjoints mais ils éprouvent un peu de difficulté à suivre l'ensemble du budget et donc à exercer des choix en toute connaissance de cause. Enfin, les énoncés sur le pouvoir qu'exerce le CPEE et sur la diffusion des communications obtiennent également des résultats partagés entre « peu d'accord » à « très d'accord » de la part des adjointes et des adjoints. Quelques commentaires furent émis par les adjointes et les adjoints à ce sujet. Entre autre le répondant 6 notait que le niveau d'implication au sein du CPEE est faible et le répondant 2 notait que le CPEE a de l'influence sur les décisions pédagogiques mais il manque d'engagement, il n'a pas de grandes idées. Les six autres énoncés reçoivent, quant à eux, une très bonne appréciation entre 80% à 100% de « très d'accord ».

Le personnel enseignant et le personnel de direction nomment des lieux où ils peuvent exercer leur influence sur les décisions : le CPEE, l'élaboration des politiques de l'école et la prise en charge des projets. Le CPEE joue un rôle clé dans la consultation. L'élaboration des politiques et la prise en charge des projets démontrent que le personnel enseignant est impliqué, autonome et engagé au sein de l'école. À la lumière de ces résultats, nous pouvons également conclure qu'il y a une assez bonne circulation de l'information dans tous les sens qui permet de prendre des décisions. Les enseignantes et les enseignants le perçoivent ainsi tandis que l'équipe de direction a une réponse plus nuancée. Les adjointes et les adjoints vivent au quotidien avec le personnel enseignant et ils sont en communication constante avec celui-ci. Il est clair que certains membres du personnel de direction éprouvaient certaines difficultés à cet égard.

Ainsi les conditions nécessaires à la gestion participative sont présentes dans l'ensemble. Il y a des zones grises, voir même des contradictions entre certaines réponses. Le pouvoir qu'exerce le CPEE est un excellent exemple des perceptions différentes entre le personnel de direction et le personnel enseignant. Il y a lieu de réfléchir sur les conditions essentielles pour améliorer la situation et s'approcher du modèle idéal de participation de groupe. Il est clair, toutefois, que sur le plan pédagogique les enseignantes et les enseignants se sentent maîtres d'œuvre.

1.2 Interprétation des résultats aux entrevues

Toujours concernant le premier objectif spécifique, les adjointes et les adjoints ont répondu à deux questions. L'une touchait les mécanismes de gestion qui assurent aux enseignantes et aux enseignants une place dans les décisions et l'autre question, les décisions pédagogiques et l'influence de ces décisions par le personnel enseignant. Aux deux questions, les adjointes et les adjoints ont relevé des lieux où les décisions se prennent : les réunions du CPEE, les assemblées générales, les réunions de secteur, les comités d'école et lors des périodes communes. Consulter, c'est permettre aux employés d'avoir une voix sur les décisions à prendre au sein de l'entreprise, selon Perron (1997). C'est recueillir les avis, les conseils et les recommandations qui peuvent résoudre des problèmes. Il y a plusieurs lieux où les enseignantes et les enseignants peuvent s'impliquer et avoir une influence importante sur les décisions qui se prennent à l'école.

Ils nomment aussi certaines personnes au sein du personnel enseignant comme ayant une place importante sur la prise des décisions : la présidence du CPEE, les chefs de groupe en accueil, les répondants disciplinaires et les conseillers. Les courriels et les rencontres informelles assurent également une place au personnel enseignant dans les décisions. L'organisation scolaire, le classement des élèves et les règles de formation de groupe sont trois dossiers où les enseignantes et les enseignants participent clairement, selon les répondantes et les répondants, aux prises de décisions. Le même constat est relevé par les adjointes et

les adjoints : le personnel enseignant exerce beaucoup d'influence aux niveaux des décisions pour tout ce qui touche les aspects pédagogiques ou les aspects qui ont une incidence directe sur leur tâche.

Le lieu privilégié demeure les réunions de secteur où chaque adjointe ou adjoint rencontre le groupe d'enseignantes et d'enseignants qui relèvent directement d'eux. D'ailleurs, cinq répondants sur six ont mis une emphase particulière sur celles-ci et disent spécifiquement que la prise de décision se fait en rencontres de secteur (voir tableau 15). Le petit nombre de participants et la qualité des relations personnelles facilitent le dialogue entre la direction et le personnel. Ces rencontres ont lieu une fois par mois. Le personnel cadre a exprimé souvent le souhait de plus de rencontres mais c'est difficile car il y a certaines contraintes syndicales. À notre école secondaire, la première semaine du mois est consacrée à l'assemblée générale, la deuxième aux rencontres de secteurs, la troisième peut servir à une rencontre de niveau selon les besoins. La convention collective permet 108 minutes de rencontre sur un cycle de neuf jours. Pour éviter tout problème de gestion d'agenda, les rencontres sont fixées le mardi. Après une heure de rencontre avec les enseignantes et les enseignants, il est 16h30. Il est très difficile de les retenir plus longtemps en grande partie à cause des obligations parentales et les chemins bondés de Montréal.

Lorsqu'un adjoint convoque une troisième rencontre dans le mois, le personnel se plaint. Le paradoxe est là : d'une part, le personnel reconnaît qu'il nous manque du temps pour passer à travers tous les dossiers mais, d'autre part, il ne veut pas rester après l'école. Idéalement, le personnel enseignant demande de pouvoir faire ce travail de réflexion et de consultation sur le temps de travail. Un projet de cette nature a déjà été envisagé par l'école mais, hélas, la commission scolaire à l'époque a refusé son implantation malgré l'accord favorable des parents et du personnel de l'école. Nous avons repris les paramètres imposés du MELS et les avons distribués autrement de façon à dégager une demi-journée aux neuf jours soit tous les mercredis matins aux deux semaines. Cette organisation aurait pu

résoudre en partie le manque de temps mais ce n'est pas un absolu. D'autres écoles ont expérimenté ce genre d'aménagements et ont témoigné qu'il y avait des résistances de la part de l'équipe enseignante et la planification des rencontres pour la direction était très exigeante.

Selon Perron (*Ibid.*), il faut informer l'ensemble du personnel sur les divers enjeux et ce dernier sera engagé dans les stratégies de développement. La gestion participative implique que les employés soient informés et consultés avant la prise de décision. C'est ce qui a été tenté à l'école et les résultats des entrevues témoignent indirectement que tel est le cas. Les adjointes et les adjoints ont nommé quelques dossiers précis sur lesquels les enseignantes et les enseignants sont consultés mais très peu. Toutefois, comme nous étions à la direction de l'école avant la cueillette des données, nous savons que tous les éléments de consultation prévus au chapitre quatre de la convention collective étaient à l'ordre du jour non seulement au CPEE mais en secteur et ultimement en assemblée générale. Il y avait donc trois grands temps de consultation.

Dans l'ensemble, les adjointes et les adjoints s'entendent qu'il y a consultation et prises de décision de la part des enseignantes et des enseignants surtout sur les dossiers d'ordre pédagogique. Pour ce qui est du volet administratif, les réponses sont plus nuancées. D'ailleurs ce volet sera exploré plus en profondeur à la prochaine section.

2. LES PERCEPTIONS AU REGARD DE LA GESTION PARTICIPATIVE

Cette portion du questionnaire et des entrevues, couvrant le deuxième objectif spécifique de notre recherche, explorait les perceptions des enseignantes et des enseignants ainsi que les adjointes et les adjoints au regard de la gestion participative. Les réponses en général de la section précédente identifient trois façons de consulter : les lieux de consultation, les dossiers prioritaires de consultation et les personnes ou groupes qui sont consultés de façon régulière et qui

exercent beaucoup d'autonomie. Nous présenterons aussi la perception des enseignantes et des enseignants ainsi que des adjointes et des adjoints de leur autonomie dans la prise de décision. Nous traiterons dans cette portion de la recherche des résultats du questionnaire dans un premier temps puis des résultats des entrevues auprès des adjointes et des adjoints dans un deuxième temps.

2.1 Interprétation des résultats au questionnaire

Cette partie traite des perceptions et nous pouvons regrouper celles-ci sous trois grandes rubriques : les attitudes, le climat de travail et le travail d'équipe. Il y a 14 énoncés en tout que l'on retrouve au tableau 12. Le tableau 27 nous fournit une synthèse des résultats sur les perceptions des enseignantes et des enseignants ainsi que des adjointes et des adjoints au regard de la gestion participative.

Tableau 26
Synthèse des résultats sur les perceptions au regard d'une gestion participative

%	Très peu d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Très d'accord
Personnel enseignant	2%	14%	59%	25%
Adjointes et adjoints	0%	1%	36%	63%

Les résultats du tableau 27 indiquent que 59% du personnel enseignant est « assez d'accord » et 25% « très d'accord ». Seul 14% des répondantes et des répondants sont « peu d'accord » et 2% « très peu d'accord ». Les adjointes et les adjoints se prononcent à 63% « très d'accord » et 36% « assez d'accord ». La plupart des énoncés de cette section ont suscité des réponses « assez d'accord ». Ainsi, les enseignantes et les enseignants ainsi que les adjointes et les adjoints se disent assez d'accord avec les constats suivants : il y a de l'écoute (2.1 et 2.8); la direction encourage le travail d'équipe (2.2); du respect de parts et d'autres (2.4 et 2.7); de l'ouverture et de la confiance (2.5 et 2.6) et un climat de collaboration (2.9

et 2.10). L'énoncé 2.12 « je travaille dans un milieu humain » est celui qui reçoit l'appréciation la plus forte de la part de toutes les répondantes et les répondants. Selon Barnabé (1997) le climat d'un milieu relève de ses attributs ou de ses caractéristiques perçus par les personnes qui y œuvrent. On constate, à la lumière des résultats, une perception assez positive du climat organisationnel. Enfin, la célébration de la réussite (2.11) et la valorisation du personnel (2.13) ne sont pas suffisantes aux yeux du personnel. Nous sommes peut-être aux prises avec le paradoxe où, d'une part, les enseignantes et les enseignants veulent que l'on souligne leurs hauts-faits et, d'autre part, avec cette gêne propre aux valeurs prônées par le syndicat d'égalitarisme. La perception dans l'ensemble est bonne au regard de la gestion participative. Le personnel se sent respecté et encouragé à donner son avis, il y a un esprit de collaboration entre les membres du personnel de l'école. Le processus d'influence et le processus d'établissement d'objectifs selon le climat de style participatif de Likert s'approche beaucoup du modèle de participation de groupe (voir tableau 3). En contrepartie, le personnel semble dire que malgré leur implication, on ne valorise pas suffisamment leur travail et leurs réussites. Les forces motivationnelles selon le climat de type participatif de Likert (*Ibid*) se situent dans le type consultatif (voir tableau 2). Le niveau de confiance est assez élevé selon les résultats mais le personnel nécessite encore des récompenses et de la reconnaissance. Nous nous trouvons à mi-chemin entre les deux modèles de climat de style participatif.

Perron (1997) a identifié quatre conditions pour arriver à implanter la gestion participative. La première touche la qualité de vie au travail des employés. Les relations humaines et l'environnement dans lequel œuvre le personnel ont toujours eu une part importante au cœur de notre gestion. En reprenant le modèle de Blake et Mouton (1987), nous croyons que nous pourrions situer notre style de leadership entre le « middle of the road » et celui du travailleur d'équipe. La tâche est parfois reléguée au second plan au profit des relations harmonieuses au sein de l'établissement. La deuxième condition établit qu'il faut prendre son temps, que ce n'est pas tout le monde qui participe. En effet, nous avons déjà souligné que malgré

les efforts pour susciter la participation, ce sont souvent les mêmes personnes qui sont au rendez-vous. La troisième condition touche le budget d'investissement en temps et en argent. La problématique budgétaire ne se pose pas à l'école puisque nous sommes une école en milieu défavorisé et recevons des subventions importantes du programme « Agir Autrement ». Toutefois, le temps requis pour s'assurer d'un engagement et d'une participation du plus grand nombre fait souvent défaut. Les échéances sont souvent courtes et les règles qui régissent les conditions de travail des enseignantes et des enseignants sont contraignantes. Il est difficile de tenir des réunions productives à la fin d'une journée de travail et nous sommes limités sur la durée de celles-ci. De plus, prévoir des rencontres de travail lors des journées pédagogiques est très difficile car un grand nombre de formations a lieu à ces moments et un nombre important d'enseignantes et d'enseignants sont absents de l'école.

Les consultations ont lieu ainsi en grande partie après l'école. Les rencontres de comités, à l'exception du CPEE, se font sur le temps de travail, nous en avons les moyens. Or, on ne peut pas abuser de cette formule car les élèves en souffrent, la suppléance n'étant qu'un faible substitut à l'enseignante ou l'enseignant. Enfin, la dernière condition, identifiée par Perron (1997), touche la politique de communication. Les résultats semblent indiquer qu'il y a place à l'amélioration à ce sujet. Les résultats sont bons mais nuancés car la grande majorité a répondu « assez d'accord ». Les personnes croient que la direction donne de l'information pour prendre des décisions et que la communication est assez fluide. La question du temps à notre disposition a peut-être une influence sur ces perceptions. Les personnes n'ont pas le temps de tout lire et plusieurs ne lisent pas du tout.

Une section du questionnaire aborde plus spécifiquement la perception de l'autonomie dans la prise de décisions tant sur le plan individuel que sur le plan collectif (tableau 14). Donner de l'autonomie aux divers acteurs tend vers le modèle du climat de style participatif de groupe selon la théorie du climat de Likert (1974). Nous tenterons de voir à la lumière des résultats si tel est le cas.

Sur les sept énoncés portant sur la perception du personnel enseignant et du personnel de direction adjointe de l'autonomie sur la prise de décisions au tableau 14, il y en a trois qui ont reçu une réponse « très d'accord » et qui touchent directement l'aspect pédagogique de la fonction enseignante : contrôle sur ses activités, le choix des manuels et la planification pédagogique et administrative. Les enseignantes et les enseignants se sont dit « assez d'accord » pour les quatre autres énoncés : ils assument des responsabilités budgétaires, ils participent lors de la mise en œuvre des changements, ils participent aux décisions touchant leur travail et les informations fournies par la direction pour prendre des décisions sont suffisantes. Au global, les enseignantes et les enseignants sont partagés entre le « très d'accord » à 42% et « l'assez d'accord » à 46%.

Les adjointes et les adjoints sont « très d'accord » dans l'ensemble à l'exception de deux énoncés où ils sont « assez d'accord » à 60% : « lorsqu'on m'accorde des budgets, je suis pleinement responsable des dépenses » et « l'information fournie par la direction pour prendre des décisions est suffisante ».

Ces résultats semblent nous situer à mi-chemin entre le climat de style participatif consultatif de celui de la participation de groupe selon le modèle théorique de Likert (Voir tableaux 2 et 3). D'une part, lorsqu'on analyse la méthode de commandement, les modes de communication et le processus de contrôle, on se retrouve dans le modèle consultatif. D'autre part, le modèle participation de groupe émerge lorsqu'on regarde les forces motivationnelles, le processus d'influence, le processus d'établissement d'objectifs et le processus de prise de décision. Le questionnaire est muet touchant les objectifs de performance et de formation, il n'y avait pas de questions liées à ces aspects. Corriveau (2000) a établi un modèle synergique pour l'implantation de la gestion participative (voir tableau 4). L'étape de l'évaluation et la relance de la gestion participative serait à ce stade-ci à conseiller afin d'atteindre un climat de style participatif de participation de groupe.

2.2 Interprétation des résultats aux entrevues

En lien avec le deuxième objectif spécifique, les adjointes et les adjoints ont répondu à cinq questions : quel est le climat de l'école, est-il propice aux échanges, est-ce qu'on encourage le travail d'équipe, comment la direction exerce son leadership et enfin quel est le poids relatif des décisions prises par les divers intervenants de l'école.

Le climat de l'école est considéré comme étant bon de la part de la majorité des adjointes et des adjoints. Au tableau 17, on note qu'il y a de l'échange, du partage, de la confiance et du respect mutuel entre la direction et le personnel. Comme nous l'avons souligné dans la section précédente, le concept de climat de travail d'une organisation, selon Barnabé (1997), se définit par rapport à ses attributs ou à ses caractéristiques perçues par les personnes qui en font partie. Les perceptions des adjointes et des adjoints sont positives vis-à-vis du climat existant à l'école qui semble être propice aux échanges. Les tableaux 2 et 3 sur le climat de type participatif de Likert nous donnent également des éléments d'analyse pour déterminer quel type de participation. Nous croyons qu'il y a plus d'éléments du modèle consultatif que de celui de participation de groupe. Ce climat, toujours selon les adjointes et les adjoints, encourage le travail d'équipe (voir tableau 18). Ils ont nommé quelques exemples de travail d'équipe: la planification d'étape pour chaque matière et chaque niveau ; les périodes de libération commune où les adjointes et adjoints ont constaté du travail d'équipe, la confection des examens, le choix du matériel et l'existence de projets communs.

Ainsi, nous avons réussi à instaurer un certain degré de confiance entre la direction et le personnel enseignant. Cette confiance se traduit, selon les adjointes et les adjoints, par l'établissement d'un respect mutuel permettant des échanges et du partage. Dès le début de notre mandat à titre de directrice de l'école, il y a eu un réel effort de transparence afin de bâtir des ponts de confiance. Il y a eu une

certaine forme de décentralisation telle que définie par Aktouf (1999) qui voit la décentralisation comme une action pour rendre plus autonome ce qui dépend d'un pouvoir central. Par exemple, les modalités entourant la tâche enseignante furent décentralisées vers les enseignantes et les enseignants. Ils ont établi les modalités pour choisir les postes de surveillance et le temps imparti pour chaque portion de la tâche (récupération, encadrement, activités étudiantes); ils pouvaient soumettre des propositions d'organisation de la tâche par champ d'enseignement; ils étaient consultés sur la formation des groupes et sur l'organisation scolaire pour chaque niveau. Les projets soumis par le personnel enseignant étaient, règle générale, acceptés et on laissait une grande marge de manœuvre tant sur le plan organisationnel que budgétaire.

Avant de procéder à des changements de règles ou de pratiques, il y avait une démarche de consultation. Cette approche d'ouverture fait appel, selon nous, au concept d'empowerment. Barnabé (1997) rappelle que ce concept repose sur la démocratisation de la gestion par la délégation du pouvoir aux employés. Nous croyons qu'il y a eu un effort dans ce sens mais il faut noter que toutes ces initiatives étaient issues de la direction et encadrées par celle-ci, elles émergeaient rarement de la base, à quelques exceptions.

Les adjointes et adjoints devaient lors des entrevues qualifier l'exercice de leadership de la direction. Le commentaire qui est revenu le plus souvent est que la direction écoute avec respect (voir tableau 20). D'autres commentaires s'ajoutent tels : « elle mobilise ses troupes tout en étant fidèle à ses valeurs ». Le commentaire « elle met en place des idées qui émergent si cela collent à ses valeurs » (répondant 1) qualifie le leadership exercé par la direction. Le répondant 2 soulignait « qu'à l'individuel la direction était à l'écoute mais en grand groupe, le temps de gérer, on voyait apparaître le côté dictatorial ». On voit poindre un peu d'autoritarisme dans la gestion lors des rencontres en grand groupe. Cette particularité peut s'expliquer en partie. Lors des assemblées du personnel enseignant, la direction se retrouve dans une agora avec environ 130 enseignantes et enseignants juchés en avant de

celle-ci. Cette salle peut accueillir environ 270 personnes. Le personnel enseignant a tendance à s'asseoir vers l'arrière et à se répandre partout dans la salle. La direction est en bas et seule avec un micro (ventilation oblige) et fait face à l'équipe. Le souci est de garder la salle captive, de passer toutes les informations et de s'assurer que les personnes ont compris. Mais cette salle n'est pas conviviale pour des échanges et des discussions. Peu de personnes se sentent à l'aise d'intervenir devant un si grand groupe. Dans ce contexte, les personnes peuvent avoir perçu une approche plus dictatoriale de la part de la direction puisqu'il y a peu d'échanges et de discussions.

Collerette (1991, dans Lucas 1999) définit le leadership comme étant « la capacité qu'a un individu d'influencer les autres dans le sens qu'il désire, sans avoir à recourir, explicitement ou implicitement à des actions formelles ». Dans un contexte de plus petit groupe ou à l'individuel, le pouvoir d'influence de la direction est palpable. Lors des assemblées de secteur, des réunions du CPEE et des comités les discussions, les échanges étaient présents. Les rencontres avaient lieu soit à la bibliothèque ou en salle de réunion. Dans ce contexte le pouvoir d'influence de la direction est plus facile. D'ailleurs, la stratégie de communication et de consultation prévoyaient que le plus gros de la consultation ait lieu lors de ces moments. Les assemblées venaient entériner les décisions prises en comité ou en secteur. Le leadership dépend de la situation particulière selon Goffee et Jones (2000). La « contingency theory » détermine qu'il n'y a pas de chemin tracé d'avance, qu'on doit faire preuve de versatilité. Nous croyons que c'est un peu la vision de la direction que de s'adapter aux situations et d'exercer son leadership selon la situation et les gens. D'ailleurs, Mintzberg (2010) a regroupé les qualités d'un gestionnaire efficace de diverses listes provenant des chercheurs. En fait, il en trouvé 52 et si vous les avez toutes, selon lui, « vous êtes sûrement un gestionnaire efficace.....mais vous n'êtes pas un être humain » (p. 231). Alors il faut faire de son mieux avec ses qualités et ses défauts. Pour Mintzberg (2010, p. 232) « le gestionnaire qui réussit est imparfait, mais ses imperfections ne sont pas fatales ».

La dernière question de cette partie demandait à chaque adjointe et adjoint de déterminer le poids relatif des divers intervenants en terme d'influence sur la prise de décision. Cet exercice est très révélateur des incohérences entre les réponses des premières questions et cet exercice. En parcourant de nouveau le tableau 21, nous retrouvons la synthèse du poids relatif de l'influence sur la prise de décision par les divers acteurs. On constate que la direction ainsi que l'équipe de direction adjointe ont un poids considérable allant de 30% à 55% sur la prise de décisions au sein de l'établissement. Les adjointes et les adjoints considèrent que l'équipe de direction exerce une influence importante par rapport aux autres membres du personnel. La gestion participative est au rendez-vous mais la direction influe largement sur le processus de décision si l'on se fie à cette répartition du poids relatif des divers intervenantes et intervenants au sein de l'école. Peut-être que le commentaire du répondant 4 explique la place importante de l'équipe de direction : « la concertation prend du temps. Avec le mouvement du personnel il faut souvent tout recommencer et il manque de temps pour les discussions ». Il est vrai qu'à chaque année l'école recevait environ une trentaine de nouveaux employés qui venaient combler des congés, des maternités, des postes à temps partiel et enfin des postes réguliers liés à la croissance de la clientèle. Malgré tout, la majorité des répondantes et des répondants notent l'ouverture de la direction, ouverture qui implique la participation du personnel dans la prise de décisions.

D'après les résultats obtenus pour cette deuxième partie de l'entrevue, nous pouvons conclure que la direction consultait réellement son équipe école et que celle-ci était impliquée dans la prise de décisions. L'apport de l'équipe enseignante se démarque sur le plan des décisions de nature pédagogique. Les adjointes et les adjoints ont le souci d'aller chercher l'avis des enseignantes et enseignants lors des rencontres de secteurs ou des comités de travail. Une réelle gestion participative était en place mais plus de nature consultative que de participation de groupe selon la théorie du climat de Likert (*Ibid*). La direction quant à elle démontre de l'ouverture et de la transparence dans ses approches auprès du CPÉE, des comités de travail et à l'individuel. Lors des assemblées générales, son approche est plus

rigide et autoritaire. On lui reconnaît toutefois d'avoir des valeurs, de l'autorité et de l'écoute. La direction semble avoir exercé son leadership selon les situations particulières.

3. PRATIQUES DE GESTION POUR UNE PLUS GRANDE IMPLICATION

Cette dernière section se concentre sur les résultats obtenus lors des entrevues réalisées auprès des adjointes et des adjoints permettant de répondre au troisième objectif spécifique visé : identifier des pratiques de gestion à mettre en place afin de poursuivre le développement d'une gestion participative dans l'établissement. Cinq questions furent posées. Nous avons demandé de fournir une définition personnelle de la gestion participative et s'ils voyaient une contradiction entre les termes consultation et décision. Ils devaient par la suite fournir le modèle idéal de partage du pouvoir dans l'école. Nous avons exploré ce qu'il manque à l'école pour que ce modèle idéal s'actualise et, enfin, quels changements encourageraient une plus grande participation de la part de l'équipe enseignante.

La première question demande aux adjointes et adjoints de donner une définition personnelle de la gestion participative. Les éléments suivants sont ressortis : prendre des décisions ensemble pour la réussite des élèves, dialogue vers un but commun par des rencontres, échanges et implication, partage de pouvoir, consultation et participation (Voir tableau 22). Nous pouvons rattacher ces divers éléments nommés par les adjointes et les adjoints à la définition de la gestion participative de Perron (1997) soit : informer, consulter et mobiliser. Grâce aux rencontres et au dialogue nous sommes en mesure d'expliquer et s'assurer que l'information est transmise. La consultation est présente et permet aux employés de participer aux prises de décisions. Enfin, on mobilise en partageant avec les enseignantes et les enseignants certaines décisions qui les touchent.

Toutefois, certaines problématiques ont été soulevées par les adjointes et les adjoints. Pour mieux les cerner, nous utiliserons la grille établie par Perron (1997)

et qui détermine les conditions nécessaires à la gestion participative. Il relève quatre conditions: il faut se préoccuper de la qualité de vie au travail des employés ; que ça prend du temps, ce n'est pas tout le monde qui participe ; qu'il faut un bon budget d'investissement en temps, en émotions et en argent et enfin qu'il faut une bonne politique de communication afin de diffuser ses attentes, favoriser et écouter les réactions, susciter l'adhésion et faciliter le changement. En utilisant ces repères nous pouvons analyser si les conditions étaient au rendez-vous.

Nous avons obtenu une réponse très positive de la part des enseignantes et des enseignants et des adjointes et des adjoints à l'énoncé « je travaille dans un milieu humain », donc cette condition est rencontrée. Le temps, la deuxième condition, est un facteur qui est revenu à maintes reprises dans les propos des répondantes et des répondants et qui fait cruellement défaut. Les adjointes et les adjoints reviennent souvent sur cette problématique où ils sentent qu'ils manquent de temps pour effectuer des consultations de qualité, des échanges en profondeur. Cette situation génère souvent de l'insatisfaction des deux côtés. Les grands bouleversements dans le milieu de l'éducation avec l'implantation du programme de l'école québécoise sont peut-être une des sources de ce sentiment d'être pressé, bousculé.

Ces changements exigeaient de la part de l'équipe enseignante des efforts importants afin de changer de paradigme. Les contenus de programme arrivaient dans le meilleur des cas en décembre et les enseignantes et enseignants devaient dans un temps très court s'approprier un nouveau bulletin et de nouveaux concepts d'évaluation. L'adhésion à cette approche socioconstructivisme était plus ou moins au rendez-vous. Jumelé au fait que les informations touchant le cœur de la profession enseignante nous parvenaient souvent à la dernière minute de la part du MELS, nous laissaient guère le temps pour explorer et épauler les enseignantes et les enseignants dans l'appropriation de cette réforme. Ce fut très difficile et nous n'avions aucun contrôle sur la situation. Ainsi pendant six ans, un niveau à la fois voyait ses repères changer et son programme d'enseignement modifié. Cela a généré beaucoup d'insécurité et de questionnements autant pour les enseignantes et

enseignants que pour les adjointes et les adjoints. Ceci est un bon exemple de la façon dont le facteur temps joue un rôle pivot dans une démarche de gestion participative.

Au niveau du budget d'investissement, la troisième condition, l'école n'éprouvait pas beaucoup de problèmes mais la compréhension liée au budget n'était pas suffisante. La dernière condition touche la politique de communication. Nous voyons resurgir la problématique du temps car nous sommes souvent dans l'urgence selon les adjointes et les adjoints. Pour pallier à cette difficulté nous avons planché sur un projet qui aurait peut-être résolu partiellement notre problématique de temps avec la création de demi-journées pédagogiques sur une base régulière mais cette organisation du travail fut rejetée par la commission scolaire et l'intérêt s'est perdu par la suite lorsqu'il y a eu une certaine ouverture de la part de nos employeurs. Nous croyons toujours que ce genre d'aménagement d'horaire serait bénéfique et facilitant. Les rencontres après l'école ne sont pas les meilleurs moments pour obtenir une bonne participation. Les gens sont fatigués à la fin de leur journée, ils veulent quitter. Enfin, la communication semble être considérée assez bonne mais on revient à la difficulté du temps pour s'assurer que les personnes comprennent bien les enjeux et les attentes.

La deuxième question demandait s'il y avait une contradiction entre la consultation et la décision. Pour les adjointes et les adjoints il n'y avait pas de contradiction mais il est noté aussi que consulter n'est pas décider. La décision de la direction émanait d'une consultation auprès des enseignantes et des enseignants. Il y avait écoute, échange puis décision. La recherche du consensus était une priorité. On se retrouve entre les deux modèles du climat de type participatif : consultatif et participation de groupe. Lorsqu'on analyse le processus de prise de décisions les enseignantes et les enseignants sont consultés non seulement sur les aspects pédagogiques qui les concernent mais également sur les volets administratifs. La recherche du consensus nous approche du climat de type participatif de participation de groupe mais nous ne pouvons pas prétendre, à la lumière des

résultats, que le processus de prise de décisions est présent dans toute l'organisation mais il ne se limite pas non plus exclusivement aux décisions qui touchent les enseignantes et les enseignants.

La troisième question demandait à chaque adjointe et chaque adjoint d'élaborer quel serait le modèle idéal de partage du pouvoir. Les réponses sont variées mais se rapportent à partager le pouvoir et obtenir une plus grande implication des divers intervenants : parents, élèves et personnel enseignant. On a relevé également que la taille de l'établissement avait une influence, qu'être dans un établissement plus petit avait des avantages pour une meilleure participation de toutes les intervenantes et tous les intervenants. L'école a trois édifices dont deux de petite taille et une de très grosse taille. La consultation est plus rapide et plus facile dans un établissement où les enseignantes et les enseignants se côtoient et se voient régulièrement. Le sentiment d'appartenance est plus grand. Dans le grand pavillon, il était facile de tomber dans l'anonymat. On pouvait passer une semaine ou deux sans croiser certains collègues. Le dialogue devient plus difficile et le groupe a moins de cohésion. Les rencontres de secteurs étaient un des rares moments où tout le personnel enseignant d'un niveau se croisait et encore. Le répondant 2 notait « Qu'une grande école a plus de moyens financiers et plus de bras mais cela se transpose par un certain désengagement où un tiers du personnel est au rendez-vous, un tiers suit et la dernière tranche est dans l'indifférence totale ».

Donc on retient trois éléments : partager le pouvoir, obtenir une plus grande participation de tous les acteurs et toutes les actrices et idéalement, se retrouver dans un établissement de petite taille.

Nous avons exploré à la quatrième question ce qu'il manquait à l'école au regard de la gestion participative. Encore une fois les réponses sont variées. Deux adjoints ont simplement répondu que nous avions déjà le bon modèle. Il y a eu quelques suggestions des quatre autres adjointes et adjoints. Une plus grande

implication des acteurs revient à deux reprises et une meilleure définition du rôle de chacun également. Le facteur temps a également été soulevé encore une fois. Les adjointes et les adjoints n'avaient pas de modèles pour les aider à répondre à cette question. Présenter les deux modèles de Likert de la gestion participative aurait peut-être permis des réponses plus étoffées et plus ciblées.

Enfin, la dernière question demandait quels changements encourageraient une plus grande participation de la part des enseignantes et des enseignants. Une meilleure reconnaissance des actrices et des acteurs est soulignée par deux répondants. Cet aspect a également été soulevé comme étant problématique dans les réponses au questionnaire. Il n'y a pas eu de précision apportée par les adjointes et les adjoints sur ce sujet soit par des exemples ou des moyens à mettre en place. Nous croyons que les membres de la direction adjointe pensent que cette tâche revient à la direction de l'école. Nous sommes tellement toujours en action que nous ne prenons pas le temps de nous arrêter pour rendre compte des réussites et des bons coups de notre équipe enseignante. Il y a également une question de culture syndicale qui prône comme valeur première l'égalité et non l'équité. Se démarquer par son engagement et ses réussites n'entraînent pas automatiquement de l'admiration de la part des enseignantes et des enseignants. Certains diront qu'il en fait trop, qu'on n'est pas payé pour faire ceci ou cela...

Nous croyons qu'encore une fois le temps fait défaut. Le répondant 4 soulignait d'ailleurs son intérêt à ce que l'organisation scolaire pourvoie une demi-journée par cycle afin de se rencontrer et échanger. Quant au répondant 5, il souligne « qu'il faut plus de temps pour les enseignantes et les enseignants pour leur permettre de participer pleinement à vie démocratique de l'école ».

En résumé, les adjointes et les adjoints ont, selon les réponses fournies, une conception assez claire de ce qui constitue la gestion participative. Les conditions nécessaires à la gestion participative, selon Perron (*Ibid.*), étaient dans l'ensemble au rendez-vous. Ils comprenaient que consulter n'était pas décider mais que la

recherche d'un consensus par l'écoute et les échanges était plus que souhaitable. La question d'informer selon la définition de Perron (*Ibid.*), n'a pas été soulevée comme étant problématique. Avoir plus temps pour se concerter, pour accompagner et superviser est soulevé comme étant des changements souhaitables. La qualité et la fluidité de l'information ne furent pas relevées. C'est le temps de transmettre les informations, de consulter le personnel et de faire les suivis appropriés qui soulève de l'insatisfaction.

La répartition des responsabilités entre les divers groupes au sein de l'école serait à repenser. Les répondantes et les répondants n'ont pas apporté de précisions à cette remarque si ce n'est que les élèves et les parents devraient être plus impliqués au sein de l'école. Donc, un meilleur partage de responsabilités et de pouvoir entre les différents groupes ainsi qu'une meilleure définition des rôles de chacun sont souhaités. Ce partage de responsabilités et de pouvoir touche le troisième élément identifié par Perron (*Ibid.*) : mobiliser. Nous croyons que ce n'est pas tant une question d'une meilleure définition mais plutôt la volonté réelle de partager avec les parents et les élèves des décisions qui les touchent. Ce partage exige de la part des autres intervenantes et intervenants ainsi que de la direction un engagement en temps et ressource qui font souvent défauts.

Le fait de travailler dans un édifice de petite taille semble être facilitant pour une bonne participation de la part des enseignantes et des enseignants. L'équipe de la plus petite bâtisse est mobilisée et participe activement dans la prise de décisions. Les parents et les élèves participent également beaucoup plus. Enfin, le manque de reconnaissance des actrices et des acteurs est un point qui revient tant dans les réponses au questionnaire qu'à celles dans les entrevues. Il n'y a pas eu de solutions apportées par l'équipe de direction adjointe à ce problème. Plusieurs moyens sont utilisés pour valoriser le personnel : mention d'une réussite ou d'un projet dans le semainier et lors des assemblées générales ; message quotidien fait par les élèves et compensations octroyées, quand nous le pouvons, lors des journées pédagogiques. Cependant, il est possible que le personnel recherche un

contact plus personnalisé de la part de la direction pour tout ce qui touche la reconnaissance.

4. RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LA QUESTION DE RECHERCHE

La question générale de la recherche est la suivante: dans le cadre de la réforme administrative et pédagogique, comment une direction d'établissement scolaire peut-elle s'assurer de développer une gestion participative dans une école secondaire ? Nous tenterons de répondre à celle-ci et de fournir certaines recommandations à la lumière des résultats du questionnaire et des entrevues.

La problématique de notre recherche soulève que malgré les efforts de la part de l'équipe de direction de mettre en place un modèle de gestion participative, une proportion importante d'enseignantes et d'enseignants disent avoir le sentiment de ne pas être impliqués dans la prise de décision. Les adjointes et les adjoints abondent dans le même sens. Au sein des divers comités, ce sont souvent les mêmes interlocutrices ou interlocuteurs qui participent et exercent leur influence lors des réunions de secteur. Les adjointes et les adjoints aimeraient qu'il y ait plus de participation de la part des enseignantes et des enseignants, que les rôles soient mieux définis et qu'il y ait plus de temps de concertation. Malgré cela, il est possible de conclure qu'il y a un réel effort d'inclusion, de partage des pouvoirs et de prise de décisions. On le constate surtout pour les décisions de nature pédagogique, les enseignantes et les enseignants s'impliquent plus.

Lorsqu'il y a des décisions de nature administrative, ils sont moins au rendez-vous croyant à tort que cette responsabilité relève de la direction. Nous croyons qu'il faut prendre du temps pour établir les liens entre les deux. Toute décision administrative a des incidences sur le pédagogique, c'est ce qu'il faut faire valoir mais souvent le temps manque parce que les urgences prennent le dessus, tout particulièrement dans une école secondaire avec des jeunes de 12 à 18 ans.

Perron (1997) donne quatre conditions de succès pour l'implantation de la gestion participative : le choix des collaborateurs, la clarification des objectifs, la disponibilité des moyens et le suivi et la gestion préventive. Nous utiliserons ce filtre pour regarder quelles seraient les clés essentielles pour une direction afin de réussir une implantation d'une gestion participative.

Le premier élément touché est le choix des collaborateurs. Dans un premier temps, nous n'avons guère le choix des collaborateurs. Les règles syndicales encadrent le mouvement du personnel. Il faut que la liste des prioritaires soit vidée pour avoir la chance d'engager une enseignante ou un enseignant de notre choix, si on en trouve ! Pour ce qui est de l'équipe de directions adjointes nous avons eu la chance de pouvoir, au fil des années, combler les postes vacants par des personnes de notre choix selon la banque de candidats disponibles. Ainsi, la direction doit s'adapter aux personnes qui sont en place lors de son arrivée et influencer sur le climat organisationnel.

Puisque nous n'avons pas le choix du personnel en place, la première clé pour nous assurer de développer un modèle de gestion participative est d'expliquer comment nous avons l'intention d'exercer notre leadership, d'expliquer clairement le souhait que les décisions soient prises ensembles. Pour réussir à engager la participation des membres de l'équipe école, il est essentiel de clarifier les objectifs. Le plan de communication devient essentiel, il faut diffuser en plus de communiquer. Il faut également mettre en œuvre cette vision en encourageant la participation de l'équipe enseignante lors de tous les grands temps de consultations et démontrer que les décisions prises collectivement sont actualisées. Il faut prévoir du temps pour expliquer à l'équipe l'importance non seulement des décisions d'ordre pédagogique mais également celles d'ordre administratif qui influent grandement sur les aspects pédagogiques. C'est un travail pédagogique qui requiert de la répétition et une bonne compréhension des enjeux. La direction soit s'assurer que l'équipe de direction adjointe adhère à la gestion participative qui demande de

l'énergie, du temps et du cœur. La direction est porteuse de la vision et les adjointes et les adjoints à leur tour seront porteurs d'un modèle de gestion participative. Puisqu'ils traitent au quotidien avec les élèves et avec les enseignantes et les enseignants, qu'ils sont responsables des rencontres de secteur et de certains comités, ils doivent être convaincus que partager le pouvoir sera garant d'une plus grande satisfaction au travail de la part des employés. La direction doit prévoir du temps avec son équipe d'adjoint pour bien les préparer et développer ensemble les objectifs spécifiques. Encore une fois, le temps consacré à ces rencontres manquait cruellement. Des planifications écourtées, interrompues (urgence oblige), des planifications mal ficelées sont nos pires ennemies pour mener à bien une bonne consultation.

Les adjointes et les adjoints doivent élaborer un plan de travail avec la direction de tous les grands moments de consultation. Le temps est donc un facteur important. Pour obtenir une décision, il faut qu'il y ait suffisamment de temps pour prendre les avis, écouter les gens, trouver un consensus et finalement prendre une décision de concert avec l'équipe qui sera acceptée par la grande majorité. Malheureusement, il arrive également que les délais soient trop courts pour faire un travail adéquat en ce sens. Hermel (1988, dans Corriveau, 2000, p. 143) a établi une liste des principaux facteurs de difficultés lié au management participatif. Il nomme entre autres, sur le plan fonctionnel, la lourdeur de la mise en place et l'importance du temps et de l'énergie nécessaire.

À titre d'exemple, nous pouvons énumérer une gamme de dossiers mais celui de l'implantation du renouveau pédagogique est le plus percutant. Les relations de travail furent tendues pour chaque niveau où on implantait le Programme de l'école québécoise malgré la préparation prévue l'année précédente par l'équipe de direction et la commission scolaire. On ressentait la grogne populaire les premières années. Ajoutez à cela une négociation de convention collective et vous avez un beau mélange explosif. Lorsque la réforme fut introduite au deuxième cycle du secondaire, les enseignantes et les enseignants étaient fatalistes, la résistance au

changement était moins forte et ils semblaient résolus de faire le mieux qu'ils pouvaient mais plusieurs étaient quelque peu découragés. Garder le cap sur un modèle de gestion participative quand plusieurs morceaux clés de l'environnement enseignant nous étaient imposés de l'extérieur était un défi pour la direction. L'univers du personnel enseignant, malgré les tourbillons de changement, a une tendance vers l'inertie. Il faut déployer beaucoup d'énergie pour réussir à modifier le statu quo.

Donc, d'une main, nous voulons que le pouvoir soit partagé, que la prise de décision soit consensuelle et de l'autre, nous devons imposer un régime pédagogique, un programme de formation et convaincre le personnel enseignant de s'investir dans l'élaboration des normes et des modalités lorsqu'il n'était pas convaincu du bien-fondé des principes soutenant le Programme de formation de l'école québécoise. La quête de la cohérence avec ces contradictions incitaient l'équipe de direction à créer des ponts solides avec son équipe enseignante et tenter de l'épauler dans cette démarche. Le monde de l'éducation vivra encore des turbulences importantes et comme le disait si bien le répondant 2 il faut travailler l'informel, rencontrer les enseignantes et les enseignants sur une base individuelle ou en petit groupe, susciter l'engagement, la confiance et les échanges pour s'assurer de l'implication soutenue de l'équipe enseignante. Créer des espaces de rencontres informelles et des petits groupes de travail est important et doit être prévu dans l'organisation de travail de tous les membres de la direction. Le CPEE est un excellent exemple d'un comité qui fonctionne et qui porte fruit. Nous avons commencé à prévoir dans nos assemblées générales un espace où des membres du CPEE rendaient compte aux enseignantes et aux enseignants des sujets discutés et des prises de positions du groupe vis-à-vis des propositions de la direction. C'est une approche gagnante qui démontre de la confiance et de la transparence. Nous aurions dû prévoir ce genre de contribution en début de mandat. La deuxième clé est d'établir des liens de confiance surtout en période de turbulence. Ils doivent être cultivés par l'équipe de direction afin de pouvoir continuer à compter sur la

participation de l'équipe enseignante. Il faut travailler avec les leaders du personnel enseignant qui seront le moteur du changement et entraîneront le reste du personnel.

La troisième condition de Perron (*Ibid.*) est la disponibilité des moyens. Cette condition était bien remplie puisque l'école avait un bon budget de fonctionnement et les ressources financières pour rencontrer ses obligations et assurer un niveau de service adéquat pour une population allophone. Les enseignantes et les enseignants savaient qu'ils pouvaient s'investir dans des projets de nature variée et qu'ils pouvaient compter sur le soutien financier et organisationnel de l'école. Grâce à cela, un certain nombre d'enseignantes et enseignants se sont investis à l'école pour le plus grand bien des élèves. Il y a maintenant une panoplie d'activités accessibles pour les élèves surtout dans le domaine des sports, des arts et des sciences. Pour obtenir ce genre d'engagement, l'équipe de direction a dû s'entendre sur la répartition des minutes de la tâche éducative et complémentaire. L'objectif était de donner du temps à même la tâche enseignante pour réaliser des projets avec les jeunes. Une fois dans le tourbillon de l'activité, les gens impliqués ne calculaient plus leur temps.

La troisième clé est d'utiliser les ressources disponibles au niveau de l'école et de la communauté pour créer un environnement de vie scolaire dynamique et encadré. Il faut penser à des moyens pour inclure les parents et les élèves dans le modèle de gestion participative. Les adjointes et les adjoints sont revenus à la charge à maintes reprises sur la question d'une meilleure répartition de la prise de décision de la part des divers acteurs dans l'école. En effet, une meilleure contribution des élèves et des parents seraient un atout. Comment y arriver ? C'est un défi de taille. Il faut que la direction croit vraiment que cela est essentiel. Il faut véhiculer, par la suite, auprès des adultes qui encadrent les jeunes leaders étudiants que les initier à la démocratie en les impliquant dans la prise de décisions est une priorité pour la direction. Il faut veiller à ce que les élèves et les parents puissent être consultés. La plupart des familles ont maintenant une adresse courriel. C'est la voie que nous devons utiliser afin de rejoindre les parents en grand nombre ou

d'utiliser le site web de l'école. Ultimement, les médias sociaux pourraient être un lien entre l'école et les élèves via Facebook ou Twitter.

Les services à l'élève soutiennent les enseignantes et les enseignants dans leur fonction et sont des partenaires précieux. Le parascolaire vient, quant à lui, enrichir le milieu scolaire. Lorsque l'équipe enseignante s'engage dans les activités étudiantes nous constatons un climat positif au sein de l'établissement. La mission de socialiser prend tout son sens. La direction doit faciliter ce type d'engagement et mettre ses ressources au profit des jeunes et, règle générale, au bonheur des enseignantes et des enseignants qui s'engagent au-delà de la classe et vivent des expériences valorisantes et enrichissantes. Encore une fois les leaders donneront le ton et créeront un effet d'entraînement.

La quatrième condition, le suivi et la gestion préventive, touche le cœur des difficultés que nous vivons dans l'implantation de la gestion participative. Il s'agit de défis importants dans un modèle de gestion participative. En éducation, nous sommes très bons dans l'action mais évaluer les résultats tout au long du processus en fonction des objectifs serait, selon nous, notre talon d'Achilles. Hermel (1988) a identifié comme l'un des facteurs de difficulté celui de l'évaluation. Entre autre, il nomme les difficultés d'apprécier les performances et de ne pas valoriser assez les résultats quand ils existent de la part des dirigeants. Les résultats au questionnaire et aux entrevues relèvent le même constat. Les bons coups de l'équipe école étaient diffusés par le biais du semainier mais cela ne suffisait pas. Il fallait également prévoir d'autres mesures de compensation parce que les enseignantes et les enseignants qui donnent au-delà du temps imparti dans la tâche doivent être récompensés. C'est là que le bât blesse car il n'y a pas d'encadrement touchant la compensation pour les enseignantes et les enseignants. Nous pouvons toujours amputer nos journées pédagogiques afin donner des congés supplémentaires lorsque cela est possible. Le concept d'équité s'introduit à ce moment au lieu de l'égalité et cela déplaît à certaines et à certains. La quatrième clé nous incite à repenser tout le système de valorisation du personnel. Il doit être planifié et intégré dans notre

gestion. Bref, il faut un plan de match et éviter de réagir selon la demande ou sur la pulsion du moment où on se sent généreux, il faut des balises. Ce laxisme entraîne des oublis et de surcroît des iniquités. Toute la question de l'évaluation et du suivi est également un incontournable et doit être discutée avec l'équipe école.

La question générale demandait comment une direction d'établissement scolaire peut-elle s'assurer de développer une gestion participative dans une école secondaire dans un cadre de changement tant pédagogique qu'administratif. Nous avons étayé quatre clés soutenues par les modèles de Corriveau (2000) et de Perron (1997) :

1. La première clé pour s'assurer de développer un modèle de gestion participative est d'expliquer comment nous avons l'intention d'exercer notre leadership, d'expliquer clairement le souhait que les décisions soient prises ensembles. Le plan de communication devient essentiel, il faut diffuser en plus de communiquer collectivement et individuellement lorsque nous avons la chance. Il faut également mettre en œuvre cette vision en encourageant la participation de l'équipe enseignante lors de tous les grands temps de consultations et démontrer que les décisions prises collectivement sont actualisées. Avec l'équipe d'adjointes et d'adjoints, la direction doit planifier ses premières consultations sur des éléments importants de la vie d'une école : le projet éducatif, le plan de réussite, le code de vie, la convention de gestion, la tâche enseignante, le dépôt du budget à la commission scolaire... et planifier toutes les autres avec rigueur. La direction doit s'assurer que l'équipe de direction adjointe adhère à la gestion participative qui demande de l'énergie, du temps et du cœur. Comme le souligne Pelettier (2006), cette approche exige des compétences diverses et complexes:

Au cours des décennies, nous sommes passés de l'exercice d'une autorité traditionnelle qui avait peu à s'expliquer à une autorité postmoderne dont la légitimité première repose sur la capacité des dirigeants à dire, à argumenter, à mobiliser, bref à faire preuve d'un ensemble de compétences complexes associées à l'exercice d'un leadership de qualité.

Il faut prévoir du temps pour expliquer à l'équipe l'importance non seulement des décisions d'ordre pédagogiques mais également ceux d'ordre administratifs qui influent grandement sur les aspects pédagogiques. C'est un travail pédagogique de la part de la direction qui requiert une bonne dose de répétitions et une bonne compréhension des enjeux. Idéalement, une organisation de l'horaire maître qui dégage une période de concertation serait facilitante. Ce genre d'aménagement n'est pas réellement enchâssé par la convention collective mais il est possible de le faire avec l'assentiment de l'équipe école, des parents, de la commission scolaire et ultimement du syndicat.

2. La deuxième clé est d'établir des liens de confiance entre le personnel et la direction, surtout utiles en période de turbulence. Ils doivent être cultivés par l'équipe de direction afin de pouvoir continuer à compter sur la participation de l'équipe enseignante. Il faut travailler avec les leaders du personnel enseignant qui seront le moteur du changement et entraîneront le reste du personnel. Ceci exige beaucoup de travail dans un contexte plus informel : des rencontres de couloir, la création de petits comités de travail, des rencontres d'échanges à son bureau (sans que cela soit perçu comme de la supervision), prendre le temps de bien connaître les membres du CPÉE, faciliter et encourager le comité social tout en vous assurant d'y participer... Des liens interpersonnels se bâtissent avec le temps, encore et toujours le temps. Il est souhaitable, surtout dans une grosse école secondaire, d'avoir une bonne stabilité de l'équipe de direction. Nous n'avons pas de contrôle sur toute la question de l'engagement ou du mouvement du personnel mais nous pouvons agir sur celui des cadres. Les changements trop nombreux créent des déficits de confiance et tout doit être repris avec chaque nouvelle nomination. Nous recommandons que les adjointes et les adjoints soient nommés pour un mandat minimal de trois ans et la direction pour un mandat d'au moins cinq ans et idéalement sept ans. Dans cet espace-temps, il est possible d'instaurer des changements durables et d'altérer le climat de l'école. Nous savons que ce n'est pas toujours possible pour les commissions scolaires mais les milieux se porteraient

bien mieux en stabilisant le personnel cadre à défaut de celui du personnel enseignant.

3. La troisième clé est d'utiliser les ressources disponibles au niveau de l'école et de la communauté pour créer un environnement de vie scolaire dynamique et encadré. Encore une fois les leaders donneront le ton et créeront un effet d'entraînement. Les budgets des écoles sont variables mais cela ne devrait pas être un frein pour introduire la gestion participative. D'ailleurs, les écoles moins nanties seraient avantagées d'avoir les membres de leur personnel impliqués et engagés afin de minimiser la lourdeur de la tâche de tout le monde. À plusieurs reprises, il fut souligné qu'il devrait y avoir une meilleure distribution dans la prise de décision entre les divers actrices et acteurs de l'école. Les parents et les élèves peuvent contribuer grandement et s'inscrire dans un modèle de gestion participative. Il est plus difficile de le faire avec les parents qu'avec les élèves mais cela n'est pas impossible. Les élèves constituent une clientèle captive, il est donc plus facile de planifier le développement d'une gestion participative avec ce groupe. L'utilisation du courriel et des médias sociaux sont des voies d'avenir pour s'assurer d'une plus grande participation tant des parents, des élèves et du personnel. Il faudra que les commissions scolaires révisent leur politique afin de permettre de telles initiatives. En créant une dynamique d'entraide, de soutien et de partage, tout le monde est gagnant particulièrement les élèves.

4. La quatrième clé nous incite à repenser tout le système de valorisation du personnel. Il doit être planifié et intégré dans notre gestion. Bref, il faut un plan de match et éviter de réagir selon la demande ou sur la pulsion du moment, il faut des balises. Ce laxisme entraîne des oublis et de surcroît des iniquités. Cet aspect n'est pas simple car il faut s'assurer d'être équitable. Il y a actuellement une approche très mercantile de la part des enseignantes et des enseignants. La tâche du personnel enseignant est découpé, telle une rondelle d'oignon, en petites tranches, tout est calculé, minuté. Ceux qui s'engagent au-delà du temps imparti à la tâche souffrent d'un manque de valorisation et cela revient à la direction de trouver des moyens.

C'est là que nous devons être créatifs afin de souligner l'apport de notre personnel. Le plan de communication doit tenir compte de cette valeur ajoutée. Tout n'est pas une simple affaire de chiffres tels le taux de réussite de nos élèves ou le taux d'obtention des diplômes. Des petites victoires, un projet réussi, une activité stimulante peuvent faire toute une différence dans la vie d'un jeune et c'est grâce à l'implication du personnel enseignant que ces jeunes vivent des moments de réussite et ultimement persévèrent dans leurs études. Il faut trouver des moyens pour diffuser et valoriser ces moments et célébrer l'implication du personnel au sein de l'école dans un but d'encourager d'autres adultes à s'investir...on compte sur l'effet d'entraînement.

Selon Perron (1997), une des conditions de succès pour implanter la gestion participative est de se donner des outils pour évaluer les résultats en fonction des objectifs et d'apporter des correctifs s'il y a lieu. C'est un aspect souvent négligé dans notre gestion pour toutes sortes de raison : manque de temps, trop dans l'action, répond qu'aux urgences. De plus, les enseignantes et les enseignants sont parfois rébarbatifs à porter un regard évaluatif sur les aspects qui touchent de près leur fonction, nous parlons ici bien sûr d'objectifs de nature pédagogique. Les conventions de gestion prévues à la Loi sur l'instruction publique nous forcent maintenant à mieux cibler nos objectifs et de surcroît à évaluer l'atteinte de ceux-ci afin de rendre compte à la commission scolaire et d'apporter des correctifs si les objectifs ne sont pas atteints. Il faut saisir cette occasion. Les conventions de gestion doivent se faire en collaboration avec l'équipe école et tout particulièrement avec les enseignantes et les enseignants. Le cadre de l'évaluation peut devenir un outil de valorisation du travail de nos enseignantes et de nos enseignants. Cette nouvelle obligation pour toutes les écoles doit être renouvelée à chaque année. Nous croyons que c'est une faille de cette obligation que de viser du court terme mais c'est quand même un bon début car sans un réel travail d'équipe les objectifs visés seront rarement atteints.

Nous croyons que ces quatre clés peuvent aider une direction d'une école secondaire à mettre en place une gestion participative. Toutes les phases de gestion sont prises en compte soient : planifier, organiser, diriger et contrôler. Il faut constamment évaluer ce que nous mettons en place afin de mieux cibler nos interventions et de corriger le tir. Le temps demeurera le facteur qui a une incidence importante sur la qualité de l'engagement de notre personnel. Il faut dégager du temps, pour nous et notre personnel, car tout découle du principe de créer des liens, de communiquer, de partager et de décider ensemble.

CONCLUSION

Des efforts importants furent mis de l'avant afin d'instaurer un modèle de gestion participative au sein d'une école secondaire. Malgré tous ces aménagements, un nombre important d'enseignantes et d'enseignants disent avoir le sentiment de ne pas être impliqués dans la prise de décision. Mais qu'en est-il vraiment ? Est-ce que cette perception reflète la réalité et que peut faire la direction ?

À la suite de ces constats, la question de cette recherche se formule comme suit: dans le cadre de la réforme administrative et pédagogique, comment une direction d'établissement scolaire peut-elle s'assurer de développer une gestion participative dans une école secondaire? Les objectifs spécifiques étaient les suivants :

1. Repérer des pratiques de gestion déjà en place dans l'établissement qui favorisent le développement d'une gestion participative tant sur le plan administratif que pédagogique;
2. Vérifier les perceptions des enseignants et des enseignantes et des membres de l'équipe de direction adjointe vis-à-vis des pratiques en place au regard d'une gestion participative;
3. Identifier des pratiques de gestion à mettre en place afin de poursuivre le développement d'une gestion participative dans l'établissement et, s'il y a lieu, d'une plus grande implication du personnel enseignant et de l'équipe de direction adjointe dans les prises de décision.

Un questionnaire fut élaboré et soumis au personnel enseignant et aux adjointes et adjoints. De plus, des entrevues dirigées furent tenues auprès des adjointes et adjoints. Le questionnaire en ligne a généré un taux de réponse de 40%. Les six adjointes et adjoints ont accepté de participer aux entrevues. Le questionnaire fut administré au mois de février 2010 jusqu'à la fin avril et les

entrevues réalisées auprès des adjointes et des adjoints eurent lieu en avril et mai 2010, selon leur disponibilité.

Les données furent recueillies, analysées et interprétées à la lumière des concepts et des théories retenus. Les concepts utilisés pour les fins de cette recherche furent limités à six : la gestion participative, le leadership et la gestion, la décentralisation, l'empowerment, le climat organisationnel et, enfin, la prise de décision. Sur le plan théorique, nous avons retenu deux ensembles : le leadership et la gestion participative.

Nous avons relevé certaines limites à cette recherche. Pour ce qui est du questionnaire, nous croyons qu'il aurait été judicieux de fournir en plus du questionnaire en ligne un questionnaire papier également. Le taux de réponses aurait probablement été supérieur. Nous avons mené les entrevues auprès des adjointes et des adjoints. Malgré le fait que nous n'étions plus en position d'autorité, nous croyons que cette situation a pu influencer les réponses des adjointes et des adjoints qui pouvaient ressentir un malaise à qualifier le style de gestion de leur ancienne direction. Leurs réponses fournies par les adjointes et adjoints pour la dernière partie de l'entrevue étaient très courtes et succinctes. Le questionnaire de l'entrevue était peut-être trop long ou les questions redondantes. Un pré-test aurait été utile à déceler cette problématique mais n'a pas eu lieu. Cet aspect est à repenser si jamais on se sert de cet outil dans une recherche ultérieure. Nous croyons qu'il aurait été intéressant de centrer une partie des questions de l'entrevue à partir d'un modèle idéal théorique de la gestion participative puis de valider la perception des adjointes et des adjoints par rapport à ce qu'il existe à l'école. Cette approche aurait permis une plus grande clarté au niveau des réponses.

Notre recherche s'inscrit dans le courant naturaliste. C'est une recherche qui utilise une méthodologie mixte, s'inscrivant dans une vision pragmatique puisque nous utilisons plusieurs méthodes de travail afin de mieux répondre aux questions spécifiques de la recherche ainsi qu'à la question générale.

Le premier objectif de la recherche était de repérer des pratiques de gestion déjà en place dans l'établissement qui favorisent le développement d'une gestion participative tant sur le plan administratif que pédagogique. Lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats au questionnaire, nous constatons que le personnel enseignant et le personnel de direction nomment des lieux ou des moments où ils peuvent exercer leur influence sur les décisions : le CPEE, l'élaboration des politiques de l'école et la prise en charge des projets. Le CPEE joue un rôle clé dans la consultation. L'élaboration des politiques et la prise en charge des projets démontrent que le personnel enseignant est impliqué, autonome et engagé au sein de l'école. À la lumière de ces résultats, nous pouvons également conclure qu'il y a une assez bonne circulation de l'information dans tous les sens qui permet de prendre des décisions.

Le deuxième objectif devait vérifier les perceptions des enseignantes et des enseignants et des membres de l'équipe de direction adjointe vis-à-vis des pratiques en place au regard d'une gestion participative ainsi que le niveau d'autonomie au niveau de la prise de décisions. La perception dans l'ensemble est bonne au regard de la gestion participative. Nous pouvons conclure que la direction consultait réellement son équipe école et que les enseignantes et les enseignants étaient impliqués dans la prise de décisions. Nous avons aussi, grâce au questionnaire, validé la perception du degré d'autonomie des participantes et des participants. L'autonomie au niveau des décisions de nature pédagogique pour les enseignantes et les enseignants semble être très forte. Les réponses sont plus variables pour les aspects plus administratifs. Lors des entrevues auprès des adjointes et des adjoints, les mêmes constats font surface. Les adjointes et les adjoints s'entendent qu'il y a consultation et prise de décisions de la part des enseignantes et des enseignants surtout sur les dossiers d'ordre pédagogique. Pour ce qui est du volet administratif, les réponses sont plus nuancées.

Ainsi, l'apport de l'équipe enseignante se démarque au niveau des décisions de nature pédagogique. Les adjointes et les adjoints ont le souci d'aller chercher l'avis des enseignantes et enseignants. Une réelle gestion participative était en place mais plus de nature consultative que de participation de groupe selon la théorie du climat de Likert (1967, dans Simon, 2005). Toutefois, le personnel semble dire que malgré leur implication on ne valorise pas suffisamment leur travail et leurs réussites. La direction, quant à elle, démontre de l'ouverture et de la transparence dans ses approches auprès du CPEE, des comités de travail et à l'individuel. Lors des assemblées générales son approche est plus rigide et autoritaire. On lui reconnaît toutefois d'avoir des valeurs, de l'autorité et de l'écoute. La direction semble avoir exercée son leadership selon les situations particulières.

Le troisième objectif tentait d'identifier des pratiques de gestion à mettre en place afin de poursuivre le développement d'une gestion participative dans l'établissement et, s'il y a lieu, d'une plus grande implication du personnel enseignant et de l'équipe de direction adjointe dans les prises de décision. Selon l'analyse et l'interprétation des résultats, la répartition des responsabilités entre les divers groupes au sein de l'école serait à repenser. Le fait de travailler dans un édifice de petite taille semble être facilitant pour une bonne participation de la part des enseignantes et des enseignants. Avoir plus temps pour se concerter, pour accompagner et superviser est soulevé comme étant un changement souhaitable. Enfin, la reconnaissance des acteurs est un point qui revient tant dans le questionnaire que dans les entrevues. Les adjointes et les adjoints n'ont pas fourni de précisions ou de solutions à ces constats. Ils sont en mesure de les nommer mais ne savent pas vraiment par quels moyens nous pouvons corriger ou modifier nos façons de faire. Nous croyons que le manque de temps est au cœur de plusieurs problématiques pour maintenir et améliorer le modèle de gestion participative.

Enfin, la recherche nous a permis d'énumérer quatre clés qui assureraient de développer une gestion participative au sein d'une école secondaire même en période de turbulence. La première clé établit que la direction doit prendre le temps

d'expliquer et de diffuser que la prise de décision se fait de concert avec les divers acteurs et actrices. Il faut non seulement consulter, mais également démontrer que les décisions prises collectivement sont actualisées. Idéalement, une organisation de l'horaire maître qui dégage une période de concertation serait facilitante.

La deuxième clé est d'établir des liens de confiance surtout en période de turbulence. Des liens interpersonnels se bâtissent avec le temps. Il est souhaitable, surtout dans une grosse école secondaire, d'avoir une bonne stabilité de l'équipe de direction puisque nous n'avons pas vraiment de contrôle sur la stabilité des employés. Nous recommandons que les adjointes et les adjoints soient nommés pour un mandat minimal de trois ans et la direction pour un mandat d'au moins cinq ans et idéalement de sept ans.

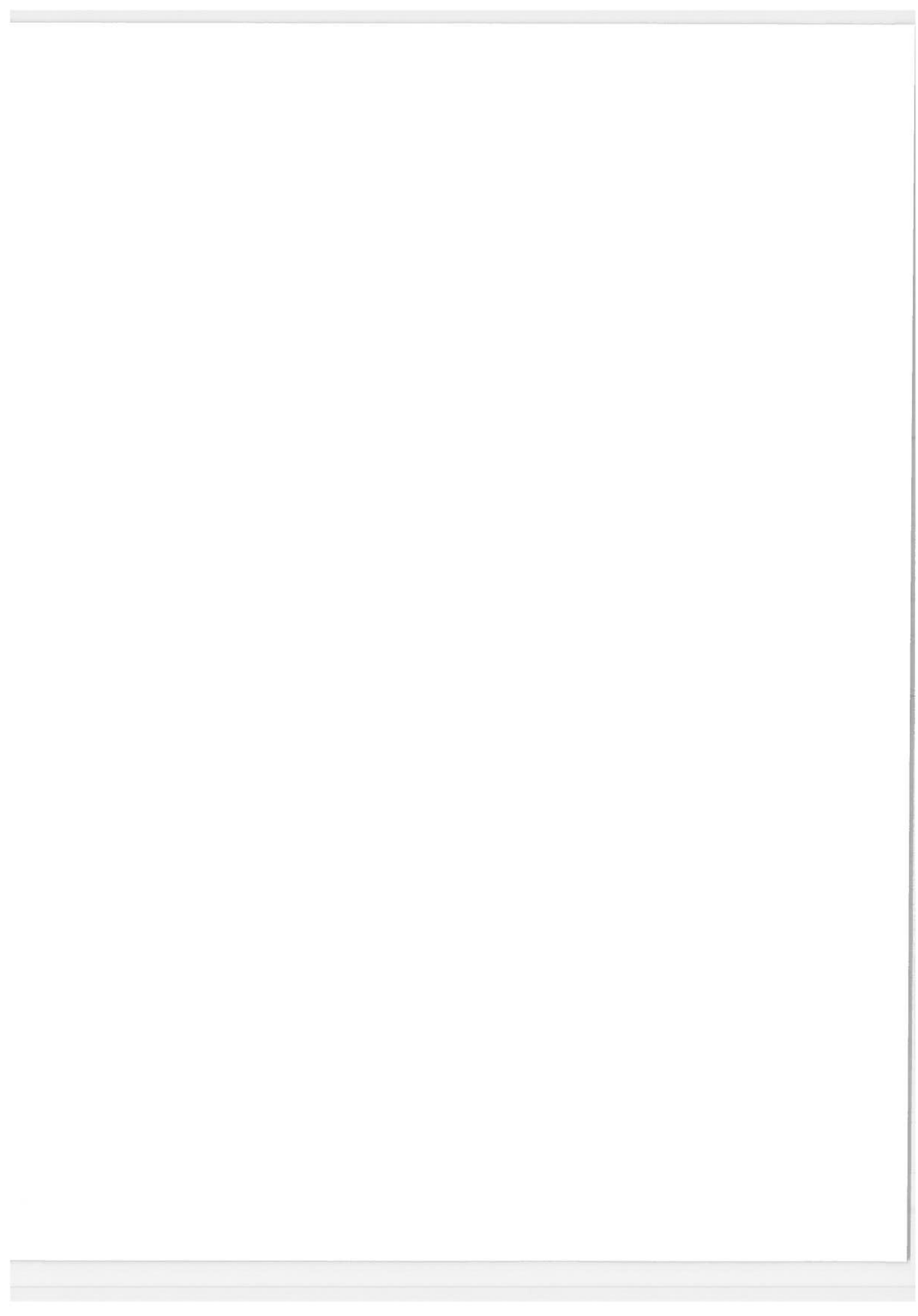
La troisième clé est d'utiliser les ressources disponibles au niveau de l'école et de la communauté pour créer un environnement de vie scolaire dynamique et encadré. Les parents et les élèves peuvent contribuer grandement et s'inscrire dans un modèle de gestion participative. À quelques reprises, il fut souligné qu'il devrait y avoir une meilleure distribution dans la prise de décision entre les divers acteurs et actrices de l'école. L'utilisation du courriel et des médias sociaux sont des voies d'avenir pour s'assurer d'une plus grande participation tant des parents, des élèves que du personnel.

La quatrième clé nous incite à repenser tout le système de valorisation du personnel. Il doit être planifié et intégré dans notre gestion. On ne peut pas se rabattre uniquement sur un outil de communication. Il faut trouver d'autres moyens pour diffuser et valoriser l'implication du personnel dans les petites victoires, les projets, les activités et les réussites au sein de l'école dans un but d'encourager d'autres adultes de s'investir...on compte sur l'effet d'entraînement. Selon Perron (1997) une des clés de succès pour l'implantation de la gestion participative est de s'assurer du suivi et de la gestion préventive. Soit d'évaluer les résultats en fonction des objectifs et apporter des correctifs s'il y a lieu. Corriveau (2000) établit

également à la phase 4 le besoin d'une évaluation continue des résultats en faisant participer les personnes, communiquer les résultats et fixer de nouveaux objectifs afin de relancer le cycle de la gestion participative. Les conventions de gestion sont peut-être une occasion instaurer une approche évaluative. En s'assurant de la participation des enseignantes et des enseignants aux objectifs fixés pour la réussite de nos élèves et de l'évaluation subséquentes de ces objectifs, nous pouvons instaurer un réel travail d'équipe. Nous pouvons espérer que ce type d'engagement devient un moteur important pour valoriser le travail des enseignantes et des enseignants.

Nous avons découvert qu'il y avait très peu de recherches ciblées uniquement sur la gestion participative. Lorsque nous avons consulté divers ouvrages, nous avons constaté que celle-ci était prise en compte dans les théories du leadership, du climat de l'environnement, de la culture du milieu, de la motivation du personnel et, entre autres, dans le processus de la prise de décisions. Nous avons abordé rapidement dans le contexte théorique l'apport de la motivation en introduisant le modèle d'Hershey et Blanchard (1969, *Ibid.*). En rétrospective, il aurait été pertinent d'inclure ce concept car il y a des liens importants à faire avec la gestion participative. Dans une prochaine recherche, il serait bien de considérer cet aspect puisqu'il est intimement lié tant aux théories du leadership que de celles de la gestion participative.

Nous croyons qu'il serait intéressant de poursuivre plus loin le sujet. Des recherches actions seraient intéressantes car les défis que doivent relever les directions se multiplient dans un contexte syndical qui semble se radicaliser. L'éducation est un enjeu important de notre société. Selon nous, la gestion participative est un modèle incontournable pour le milieu et permet d'assainir le climat par une plus grande participation des divers acteurs et actrices. Nous devons encourager l'autonomie, l'empowerment et les prises de décision partagées qui contribuent également à la réussite éducative des jeunes qui nous sont confiés.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1994). *Le management : entre tradition et renouvellement*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Arpin, R. (1995). *Diriger sans s'excuser*. Recueil de textes du cours: Introduction à l'administration scolaire. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Barnabé, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Bouchard, M. (1996). *Pourquoi choisir une approche de gestion participative*. Recueil de textes du cours: La gestion participative. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Brassard A. et Lessard C. (1998). L'expérience nord-américaine du changement en éducation : double regard. In G. Pelletier et R. Charron (1998), *Diriger en période de transformation*. Québec: Éditions Afides, p. 65-102.
- Brunet, L. et Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation. Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. *Éducation et francophonie*, XXIX(2), p. 5-20.
- Brunet, L. (1983). *Le climat de travail dans les organisations*. Montréal: Agence d'Arc.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Québec: Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation*. Québec: Publications du Québec.
- Corriveau, L. (2000). *La gestion participative*. Recueil de textes du cours La gestion participative. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Covey, S. (1990). *Principle centered leadership*. New-York: First Fireside Edition.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal, Mc-Graw-Hill éditeur.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement*. Château-Gonthier: Presses de l'imprimerie de l'Indépendant.
- Goffee R. et Jones, G. (2000). Why should anyone be led by you? in Harvard Business Review (2003). *Leadership 15 unique perspectives on effective leadership insights*. U.S.A.: Harvard Business school publishing. p. 62-70.
- Gordon, T. (1995). *Leaders efficaces. Communication et performance en équipe*. (Trad. J. Lalanne et A-M. Rouffaud). Québec: Le jour éditeur (1^{ière} éd. 1977).
- Gouvernement du Québec (1996). *Les États généraux de l'éducation. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec: éditeur officiel, L.R.Q.
- Gouvernement du Québec (1997a). *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (1998). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel L.R.Q.
- Gouvernement du Québec (1999). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation du Québec, Québec: éditeur officiel, L.R.Q.
- Gouvernement du Québec (2002). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel L.R.Q.
- Gouvernement du Québec (2003a). *Décroche tes rêves. Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003b). *Politique d'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2005). *Régime pédagogique*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

- Hermel, P. (1988). *Le management participatif. Sens, réalités, actions*. Paris: Les éditions Organisation.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Koffi, V., Laurin, P. et Moreau, A. (1998). *Quand l'école se prend en main*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Koontz, H., O'Donnell, C. (1980). *Management, principes et méthodes de gestion*. (Trad. M.G. Ducharme). Québec: McGraw-Hill.
- Kotter, J.P. (1999). *What leaders really do*. USA: HBS Press.
- Laurin, P., Jomphe, G. (1993). *Un pas vers l'excellence : Les écoles seychelloises*. Montréal: Inter-Éducation.
- Le Petit Larousse Illustré 2009. (2008) Paris : Larousse
- Lucas, S.E., Valentine, J. W. (2002). *Transformational leadership : Principals, Leadership Teams, and School Culture*. American Educational Research Association. New Orleans: US Department of education.
- Lucas, M. (1999). *Le leadership pratiqué. Connaissance du phénomène et activités d'apprentissage par l'action sous le thème de la participation à la conduite d'une équipe*. Recueil de textes du cours Introduction à l'administration scolaire. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Mintzberg, H. (2010). *Gérer, tout simplement*. Montréal: Les Éditions transcontinental.
- Morand, M. (1987). Modèle intégré de gestion participative en milieu scolaire. In C. Barnabé, et H. Girard (1987). *Administration scolaire: théorie et pratique*. Chicoutimi: Gaétan Morin.
- Office de la langue française (2010). *Grand Dictionnaire Terminologique*. http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp, 15 mai 2010.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Pelletier, G. (2004). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. *Revue des échanges* 21(2), 18-22.

- Pelletier, G. (2006). *Diriger au temps des réformes éducatives...Un travail de sherpa*. Communication au colloque La nouvelle gouvernance en éducation. Montréal.
- Perron, G. (1997). *La gestion participative*. Montréal: Les Éditions transcontinental.
- Proulx, D. (2007). *Management des organisations publiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Pierre M. et Brunet L. (2004). *De la décentralisation au partenariat*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Scott, C. et Jaffe D. (1992). *Le nouveau concept du management : l'empowerment*. Noisiel: Les Presses du management.
- Simon, L. (2005). *Le leadership. Des relations systémiques entre diverses connaissances permettant une meilleure compréhension de l'exercice du leadership*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Tardif N. (2003). *Nécessité d'une nouvelle conception de la supervision*. Recueil de textes du cours La supervision pédagogique. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

ANNEXE A

MODÈLE HERSEY, BLANCHARD – LEADERSHIP SITUATIONNEL

Tableau 1
Modèle Hersey, Blanchard – Leadership situationnel

Comportement centré sur la relation Fournit du soutien	Faire participer (S3)	Convaincre (S2)
	Échange des idées et facilite la prise de décision.	Explique ses décisions et donne l'occasion de les clarifier.
	Déléguer (S4)	Diriger (S1)
	Confie les responsabilités des décisions et leur application.	Donne des instructions précises et supervise étroitement le rendement.
Encadrement dans la tâche		

Maturité des subordonnées

M4 - Élevé	M3 - Modéré	M2 - Modéré	M1 - Faible
Compétant et motivé ou confiant	Compétent mais non motivé ou insécure	Non-compétent mais motivé ou confiant	Non-compétent et non motivé ou insécure

ANNEXE B

LE CLIMAT DE TYPE PARTICIPATIF: CONSULTATIF

Tableau 2
Le climat de type participatif: consultatif

Méthode de commandement Consultation entre supérieurs et subordonnés avec une relation de confiance assez élevée.	Objectifs de performance et formation Rechercher des objectifs très élevés avec des bonnes possibilités de formation.
Forces motivationnelles <ul style="list-style-type: none"> - Les récompenses et les punitions occasionnelles sont utilisées pour motiver les employés. - Les attitudes sont généralement favorables et la plupart des employés se sentent responsables de ce qu'ils font. - On observe une satisfaction moyenne au travail avec les pairs, les gestionnaires et l'organisation. 	Modes de communication <ul style="list-style-type: none"> - La communication de type descendante avec assez souvent des communications ascendantes et latérales. - Il peut survenir un peu de filtrage et de distorsion.
Processus d'influence Il existe une quantité modérée d'interactions du type supérieur/subordonné souvent avec un niveau de confiance élevé.	Processus de prise de décision Les politiques et les décisions générales sont prises au sommet mais l'on permet aux subordonnés de prendre des décisions plus spécifiques à des niveaux inférieurs.
Processus d'établissement d'objectifs <ul style="list-style-type: none"> - Les objectifs sont établis par des ordres établis après discussion avec les subordonnés. - Il y a une pleine acceptation des objectifs mais quelquefois il y a des résistances. 	Processus de contrôle Des aspects importants sont délégués de haut vers le bas avec un sentiment de responsabilités aux deux échelons. Une organisation informelle peut se développer.

Source : Brunet (1983, dans Corriveau, 2000), *La gestion participative*. Recueil de textes du cours La gestion participative. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. p 70.

ANNEXE C

LE CLIMAT DE TYPE PARTICIPATIF : PARTICIPATION DE GROUPE

Tableau 3
Climat de type participatif : participation de groupe

Méthode de commandement Délégation de responsabilités avec une relation de confiance extrêmement grande entre supérieurs et subordonnés.	Objectifs de performance et formation Rechercher des objectifs extrêmement élevés et possibilités de formation excellentes
Forces motivationnelles <ul style="list-style-type: none"> - La direction a une confiance complète dans ses employés - Les employés sont motivés par la participation et l'implication, par l'établissement d'objectifs, par l'amélioration des méthodes de travail et par l'évaluation du rendement en fonction des objectifs. 	Modes de communication <ul style="list-style-type: none"> - La communication se fait de façon ascendante, descendante mais aussi de façon latérale. - On observe aucun filtrage ni de distorsion.
Processus d'influence Les employés travaillent en équipe avec la direction et ils ont beaucoup d'influence.	Processus de prise de décision Le processus de prise de décisions est disséminé dans toute l'organisation tout en étant très bien intégré à tous les niveaux.
Processus d'établissement d'objectifs <ul style="list-style-type: none"> - Les objectifs sont établis par la participation du groupe sauf en cas d'urgence. - Il y a une pleine acceptation des objectifs par tous les employés. 	Processus de contrôle Il existe beaucoup de responsabilités impliquées au niveau du contrôle avec une forte implication des échelons inférieurs.

Source : Brunet (1983, dans Corriveau, 2000), *La gestion participative*. Recueil de textes du cours La gestion participative. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. p.70.

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE GESTION PARTICIPATIVE

Dans le cadre de notre essai au niveau de la maîtrise à l'Université de Sherbrooke, nous désirons explorer les perceptions des divers acteurs et des diverses actrices vis-à-vis de la gestion participative mise en place par l'équipe de direction au sein de l'établissement.

Veuillez encercler un chiffre de 1 à 4. Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants :

1 = très peu d'accord; 2 = peu d'accord; 3 = assez d'accord; 4 = très d'accord
--

Le CPEE est un comité qui exerce beaucoup de pouvoir au sein de l'école.	1	2	3	4
J'ai de l'influence sur les choix budgétaires de l'école.	1	2	3	4
Lors des consultations, je crois que mon avis a du poids.	1	2	3	4
Il est possible d'exercer de l'influence lors de l'élaboration des politiques de l'école.	1	2	3	4
Il est possible pour moi d'exercer une influence sur les décisions de l'école.	1	2	3	4
J'ai beaucoup d'autonomie dans l'exercice de ma fonction.	1	2	3	4
Il est possible d'exercer son leadership au sein de l'établissement	1	2	3	4

ANNEXE D (SUITE 1)
QUESTIONNAIRE GESTION PARTICIPATIVE

La direction encourage la prise en charge de projets.	1	2	3	4
La communication se fait dans tous les sens grâce à la publication Le Liaison et le CPEE.	1	2	3	4
La direction est à l'écoute de mes besoins.	1	2	3	4
La direction encourage le travail d'équipe.	1	2	3	4
Lorsque je propose des changements, la direction est ouverte	1	2	3	4
Les enseignants, les enseignantes et la direction de l'école se respectent.	1	2	3	4
Les membres du personnel se font confiance.	1	2	3	4
Les discussions sont ouvertes.	1	2	3	4
J'ai l'occasion d'exprimer mes besoins et ceux de mes collègues.	1	2	3	4
Il y a un climat d'écoute entre la direction et les enseignants et les enseignantes.	1	2	3	4
Je bénéficie d'un climat de collaboration et non de compétitivité.	1	2	3	4

ANNEXE D (SUITE 2)
QUESTIONNAIRE GESTION PARTICIPATIVE

Les enseignants et les enseignantes de mon école collaborent bien avec la direction.	1	2	3	4
On célèbre la réussite des collègues.	1	2	3	4
Je travaille dans un milieu humain.	1	2	3	4
La direction valorise le travail du personnel.	1	2	3	4
Il existe un climat de confiance mutuelle.	1	2	3	4
J'exerce un contrôle sur mes activités.	1	2	3	4
Lorsqu'on m'accorde des budgets, je suis pleinement responsable des dépenses.	1	2	3	4
Je peux exercer un choix sur les manuels scolaires.	1	2	3	4
Je détermine ma planification pédagogique ou administrative.	1	2	3	4
J'ai l'occasion de participer à la mise en oeuvre de changements avec mes collègues.	1	2	3	4
Je participe aux décisions importantes touchant l'essence même de mon travail.	1	2	3	4
L'information fournie par la direction pour prendre des décisions est suffisante.	1	2	3	4

ANNEXE E

QUESTIONS DE L'ENTREVUE DIRIGÉE

1- Accueil

- Présentation du projet,
- Explication du déroulement,
- Autorisation pour enregistrer l'entrevue,
- Signature du formulaire de consentement,
- Précisions sur l'anonymat et la confidentialité. Le sujet peut en tout temps mettre fin à l'entrevue.

2- Fonction

- Nombre d'années en éducation,
- Fonction actuelle,
- Tâches,
- Participation à des comités.

3- Questions

3.1- Repérer des pratiques de gestion déjà en place dans l'établissement qui favorisent le développement d'une gestion participative tant sur le plan administratif que pédagogique.

- Quels sont les mécanismes de gestion prévus au sein de l'établissement qui assurent aux enseignants une place prépondérante dans les décisions de l'école? L'exercent-ils? Si oui comment, dans quel forum? Si non pourquoi?
- Quelles sont les décisions pédagogiques qui reviennent aux enseignants? Comment exercent-ils leur influence sur ces décisions? Dans quel contexte? La direction a-t-elle un mot à dire?

ANNEXE E (SUITE 1)

QUESTIONS DE L'ENTREVUE DIRIGÉE

3.2 – Vérifier les perceptions des membres de l'équipe d'adjoints vis-à-vis des pratiques en place dans l'établissement.

- Comment qualifieriez-vous le climat de l'école?
 - Ce climat est-il propice au travail d'équipe et aux échanges entre les divers intervenants?
 - Diriez-vous qu'à votre école, on encourage le travail d'équipe? Si oui dans quelle mesure? Si non pourquoi?
 - Comment est-ce que vous qualifieriez l'exercice de leadership de la direction?
 - Quel poids relatif en terme d'influence sur la prise de décision donneriez-vous aux divers intervenants de l'école : les élèves, les parents, le personnel professionnel, le personnel de soutien, les enseignants et les adjoints? Pourriez-vous le déterminer par des pointes de pizza?
- Les élèves,
 - Les parents,
 - Le personnel professionnel,
 - Le personnel de soutien,
 - Les enseignants,
 - Les adjoints,
 - La directrice de l'école.

ANNEXE E (SUITE 2)
QUESTIONS DE L'ENTREVUE DIRIGÉE

3.3 – Identifier des pratiques de gestion à mettre en place afin de poursuivre le développement d'une gestion davantage participative chez les enseignants dans l'établissement et du sentiment d'implication des enseignants dans la prise de décision.

- Quand on vous parle de gestion participative, qu'est-ce que ces mots évoquent pour vous?
- Lorsque la direction prend une décision suite à une consultation, voyez-vous une contradiction? Quel lien faites-vous entre consultation et décision?
- Quel serait selon vous le modèle idéal d'un partage de pouvoirs dans notre école?
- Qu'est-ce qu'il manque pour que ce modèle s'actualise à notre école?
- Il y a-t-il des changements que l'on pourrait faire qui encourageraient une plus grande participation au sein de l'école?

ANNEXE F

CARACTÉRISTIQUES DES ADJOINTES ET DES ADJOINTS

Tableau 10
Caractéristiques des adjointes et des adjoints

DIRECTION #1	DIRECTION #2	DIRECTION #3
<p>3 ans directeur adjoint 5 ans enseignement Direction adjoint 3^e et l'accueil</p> <p>Tâches :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciergerie → bâtisse - Santé et sécurité - Secteurs (2) - Supervision pédagogique - PNE - Encadrement des élèves - Rencontres parents 	<p>3 ans directeur adjoint 22 ans enseignement Direction adjoint 4e et 5^e</p> <p>Tâches :</p> <ul style="list-style-type: none"> - CPEE - Normes - Encadrement : enseignants de mathématiques - Supervision pédagogique - Conseil d'établissement - Horaire d'examens 	<p>18 mois directrice adjointe 12 ans enseignement Direction: Adaptation scolaire</p> <p>Tâches :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ÉHDAA - CPEE - Nutrition et cafétéria - Mesures d'urgences - Encadrement des élèves
DIRECTION #4	DIRECTION #5	DIRECTION #6
<p>5 ans directeur adjoint 20 ans en enseignement Direction: 2^e et l'accueil</p> <p>Tâches :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseil d'établissement - SIAA - Supervision pédagogique - Encadrement des élèves - Conciergerie → bâtisse - Sorties école - Guide de gestion - Rencontres des parents 	<p>10 ans directrice adjointe 9 ans en enseignement Direction: 1^{ère} et ÉHDAA</p> <p>Tâches :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cafétéria / nutrition - Expo-sciences - Mesures d'urgences - Agenda - Horaire d'examens - Plan d'intervention - Classement primaire/secondaire - RÉTAC 	<p>2 ans directeur adjoint 10 ans comme PNE Direction pour la FAE</p> <p>Tâches :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formation axée sur l'emploi - Projets spéciaux - Conseil d'établissement - Comité Ad Hoc milieux spécialisés - Supervision - Encadrement - Plans d'intervention

ANNEXE G

PRATIQUES EXISTANTES QUI FAVORISENT LE DÉVELOPPEMENT D'UNE GESTION PARTICIPATIVE

Tableau 11
Pratiques existantes qui favorisent le développement d'une gestion participative

QUESTIONS	R1	R2	R3	R4
ÉCHELLE	Très peu d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Très d'accord
ÉNONCÉS	Nb. de répondants: 5 dir. - 45 ens. % des dir. - ens.			
1.1 Le CPEE est un comité qui exerce beaucoup de pouvoir au sein de l'école.	0 - 3 0% - 7%	1 - 10 20% - 22%	2 - 29 40% - 64%	2 - 3 40% - 7%
1.2 J'ai de l'influence sur les choix budgétaires de l'école.	0 - 6 0% - 13%	0 - 26 0% - 58%	3 - 11 60% - 24%	2 - 2 40% - 4%
1.3 Lors des consultations, je crois que mon avis a du poids.	0 - 2 0% - 4%	0 - 15 0% - 33%	1 - 26 20% - 58%	4 - 2 80% - 4%
1.4 Il est possible d'exercer de l'influence lors de l'élaboration des politiques de l'école	0 - 2 0% - 4%	0 - 10 0% - 22%	1 - 29 20% - 64%	4 - 4 80% - 9%
1.5 Il est possible pour moi d'exercer une influence sur les décisions de l'école.	0 - 1 0% - 2%	0 - 18 0% - 40%	0 - 24 0% - 53%	5 - 2 100% - 4%
1.6 J'ai beaucoup d'autonomie dans l'exercice de ma fonction.	0 - 0 0% - 0%	0 - 1 0% - 2%	0 - 25 0% - 56%	5 - 19 100% - 42%
1.7 Il est possible d'exercer son leadership au sein de l'établissement.	0 - 0 0% - 0%	0 - 5 0% - 11%	0 - 24 0% - 53%	5 - 16 100% - 36%
1.8 La direction encourage la prise en charge de projets.	0 - 1 0% - 2%	0 - 2 0% - 4%	0 - 19 0% - 42%	5 - 23 100% - 51%
1.9 La communication se fait dans tous les sens grâce à la publication Le Liaison et au CPEE.	0 - 1 0% - 2%	2 - 7 40% - 16%	1 - 30 20% - 67%	2 - 7 40% - 16%
TOTAL	0 - 16 0% - 4%	3 - 94 7% - 23%	8 - 217 17% - 54%	34 - 78 76% - 19%

ANNEXE H **PERCEPTION DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS AU** **REGARD D'UNE GESTION PARTICIPATIVE**

Tableau 12
Perceptions des répondantes et des répondants au regard d'une gestion participative

QUESTIONS	R1	R2	R3	R4
ÉCHELLE	Très peu d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Très d'accord
ÉNONCÉS	Nb. de répondants: 5 dir. - 45 ens. % des dir. - ens.			
2.1 La direction est à l'écoute de mes besoins.	0 - 2 0% - 4%	0 - 2 0% - 4%	1 - 29 20% - 64%	4 - 12 80% - 27%
2.2 La direction encourage le travail d'équipe.	0 - 1 0% - 2%	0 - 3 0% - 7%	1 - 26 20% - 58%	4 - 15 80% - 33%
2.3 Lorsque je propose des changements, la direction est ouverte.	0 - 0 0% - 0%	0 - 7 0% - 16%	2 - 30 40% - 67%	3 - 8 60% - 18%
2.4 Les enseignants, les enseignantes et la direction se respectent.	0 - 0 0% - 0%	0 - 3 0% - 7%	1 - 30 20% - 67%	4 - 12 80% - 27%
2.5 Les membres du personnel se font confiance.	0 - 0 0% - 0%	0 - 8 0% - 18%	2 - 29 40% - 64%	3 - 8 60% - 18%
2.6 Les discussions sont ouvertes.	0 - 1 0% - 2%	0 - 6 0% - 13%	3 - 30 60% - 67%	2 - 8 40% - 18%
2.7 J'ai l'occasion d'exprimer mes besoins et ceux de mes collègues.	0 - 0 0% - 0%	0 - 1 0% - 2%	1 - 31 20% - 69%	4 - 13 80% - 29%
2.8 Il y a un climat d'écoute entre la direction et les enseignants et les enseignantes.	0 - 0 0% - 0%	0 - 6 0% - 13%	1 - 28 20% - 62%	4 - 11 80% - 24%
2.9 Je bénéficie d'un climat de collaboration et non de compétitivité.	0 - 0 0% - 0%	0 - 3 0% - 7%	1 - 27 20% - 60%	4 - 15 80% - 33%

ANNEXE H (SUITE)
PERCEPTION DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS AU
REGARD D'UNE GESTION PARTICIPATIVE

Tableau 12 (suite)
Perceptions des répondantes et des répondants au regard d'une gestion participative

QUESTIONS	R1	R2	R3	R4
ÉCHELLE	Très peu d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Très d'accord
ÉNONCÉS	Nb. de répondants: 5 dir. - 45 ens. % des dir. - ens.			
2.10 Les enseignants et les enseignantes de mon école collaborent bien avec la direction.	0 - 0 0% - 0%	0 - 5 0% - 11%	2 - 33 40% - 73%	3 - 7 60% - 16%
2.11 On célèbre la réussite des collègues.	0 - 7 0% - 16%	1 - 17 20% - 38%	2 - 15 40% - 33%	2 - 6 40% - 13%
2.12 Je travaille dans un milieu humain.	0 - 0 0% - 0%	0 - 4 0% - 9%	1 - 17 20% - 38%	4 - 24 80% - 53%
2.13 La direction valorise le travail du personnel.	0 - 3 0% - 7%	0 - 13 0% - 29%	3 - 19 60% - 42%	2 - 10 40% - 22%
2.14 Il existe un climat de confiance mutuelle.	0 - 0 0% - 0%	0 - 9 0% - 20%	4 - 25 80% - 56%	1 - 11 20% - 24%
TOTAL	0 - 14 0% - 4%	1 - 87 1% - 14%	25 - 369 36% - 59%	44 - 160 63% - 25%

ANNEXE I

PERCEPTION DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS AU REGARD DE L'AUTONOMIE DANS LA PRISE DE DÉCISIONS

Tableau 13
Perception des répondantes et des répondants au regard de l'autonomie dans la prise
de décisions

QUESTIONS	R1	R2	R3	R4
ÉCHELLE	Très peu d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Très d'accord
ÉNONCÉS	Nb. de répondants: 5 dir. - 45 ens. % des dir. - ens.			
3.1 J'exerce un contrôle sur mes activités.	0 - 0 0% - 0%	0 - 3 0% - 7%	0 - 17 0% - 38%	5 - 25 100% - 56%
3.2 Lorsqu'on m'accorde des budgets, je suis pleinement responsable des dépenses.	0 - 0 0% - 0%	0 - 5 0% - 11%	2 - 21 40% - 47%	3 - 19 60% - 42%
3.3 J'exerce un choix sur les manuels scolaires.	0 - 1 0% - 2%	0 - 5 0% - 11%	3 - 11 60% - 24%	2 - 28 40% - 62%
3.4 Je détermine ma planification pédagogique ou administrative.	0 - 0 0% - 0%	0 - 0 0% - 0%	0 - 12 0% - 27%	5 - 33 100% - 73%
3.5 J'ai l'occasion de participer à la mise en oeuvre de changements avec mes collègues.	0 - 1 0% - 2%	0 - 7 0% - 16%	0 - 27 0% - 60%	5 - 10 100% - 22%
3.6 Je participe aux décisions importantes touchant l'essence même de mon travail.	0 - 2 0% - 4%	0 - 9 0% - 20%	1 - 23 20% - 51%	4 - 11 80% - 24%
3.7 L'information fournie par la direction pour prendre des décisions est suffisante.	0 - 0 0% - 0%	0 - 9 0% - 20%	3 - 33 60% - 73%	2 - 3 40% - 7%
TOTAL	0 - 4 0% - 1%	0 - 38 0% - 12%	9 - 144 26% - 46%	26 - 129 74% - 42%

ANNEXE J

PRISE DE DÉCISIONS PÉDAGOGIQUE PAR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS

Tableau 15
Prise de décisions pédagogiques par les enseignantes et les enseignants

RÉPONDANTS	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	Total
Lieux de prise de décisions de nature pédagogique							
Rencontres de secteurs	✓	✓	✓		✓	✓	5/6
Réunions du CPEE	✓	✓			✓		3/6
Comités pédagogiques	✓			✓			2/6
Réunions lors des périodes communes	✓						1/6
Dossiers pédagogiques décidés par les enseignantes et les enseignants							
Matériel utilisé		✓	✓			✓	3/6
Pratiques pédagogiques		✓	✓	✓		✓	4/6
Formation de groupe et classement des élèves			✓	✓			2/6
Décisions partagées entre la direction et le personnel enseignant	✓		✓	✓	✓	✓	5/6
Personnes exerçant de l'influence sur les décisions pédagogiques							
Chefs de groupe en accueil	✓						1/6
Consultation par les répondantes et les répondants disciplinaires auprès des pairs	✓						1/6

ANNEXE K **PERCEPTION DU CLIMAT DE L'ÉCOLE PAR LES ADJOINTES ET LES ADJOINTS**

Tableau 16
Perception du climat de l'école par les adjointes et les adjoints

RÉPONDANTS	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	Total
Ouverture d'esprit de la part de la direction	✓				✓	✓	3/6
Confiance et respect mutuel entre la direction et le personnel	✓	✓			✓	✓	4/6
Écoute de la part de la direction	✓		✓				2/6
Échange et partage	✓		✓	✓	✓		4/6
Personnel engagé et motivé			✓	✓			2/6
Excellent climat	✓						1/6
Très bon climat				✓			1/6
Bon climat		✓	✓		✓		3/6
Transparence des cadres					✓		1/6
École démocratique						✓	1/6

ANNEXE L

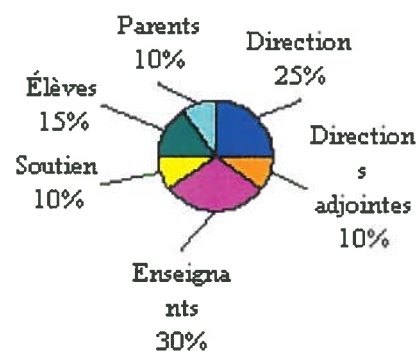
PERCEPTION DU POIDS RELATIF DE L'INFLUENCE SUR LA PRISE DE DÉCISIONS DES INTERVENANTES ET DES INTERVENANTS SELON LES ADJOINTES ET LES ADJOINTS

Tableau 19

Perception du poids relatif de l'influence sur la prise de décisions des intervenantes
et des intervenants selon les adjointes et les adjoints

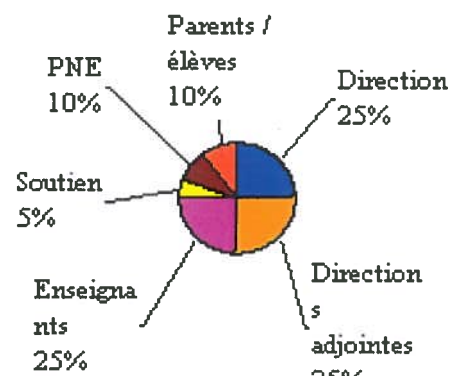
DIRECTION #1

Direction	25
Directions adjointes	10
Enseignants	30
Soutien	10
Élèves	15
Parents	10
	100



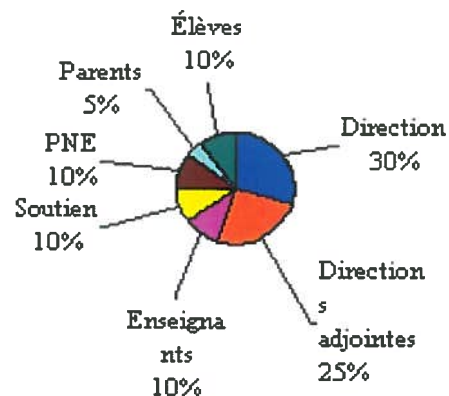
DIRECTION #2

Direction	25
Directions adjointes	25
Enseignants	25
Soutien	5
PNE	10
Parents / élèves	10
	100



DIRECTION #3

Direction	30
Directions adjointes	25
Enseignants	10
Soutien	10
PNE	10
Parents	5
Élèves	10
	100



ANNEXE L (SUITE)

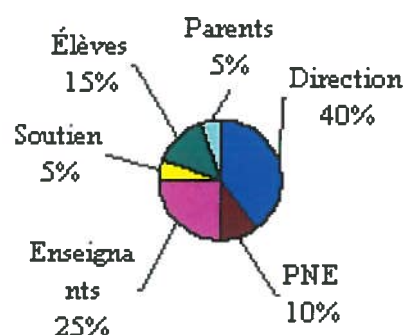
PERCEPTION DU POIDS RELATIF DE L'INFLUENCE SUR LA PRISE DE DÉCISIONS DES INTERVENANTES ET DES INTERVENANTS SELON LES ADJOINTES ET LES ADJOINTS

Tableau 19 (suite)

Perception du poids relatif de l'influence sur la prise de décisions des intervenantes
et des intervenants selon les adjointes et les adjoints

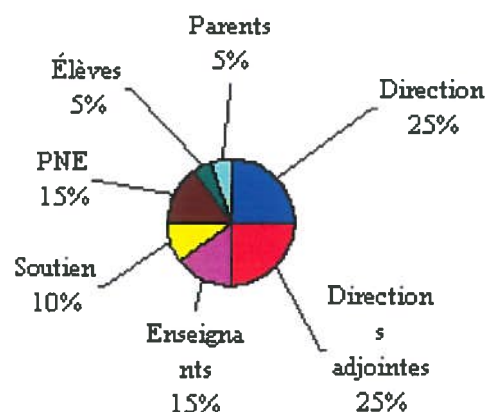
DIRECTION #4

Direction	40
Enseignants	25
PNE	10
Soutien	5
Élèves	15
Parents	5
	100



DIRECTION #5

Direction	25
Directions adjointes	25
Enseignants	15
Soutien	10
PNE	15
Élèves	5
Parents	5
	100



DIRECTION #6

Direction	15
Directions adjointes	15
Enseignants	25
Soutien	10
PNE	20
Élèves	5
Parents	10
	100

